بسم الله الرحمن الرحيم

"فعالية برنامج إشرافي يستند إلى نموذج التمييز في تحسين المهارات الإرشادية لدى عينة من طالبات الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك"

"Effectiveness of a Supervisory Program Based on a Discrimination Model in Improving the Counseling Skills among a Sample of Counseling Students at Yarmouk University"

اشراف

الدكتور رعد لفته الشاوي

إعداد

سمر صيتان عبد الغفور الصمادي

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراة الفلسفة في تخصص الإرشاد النفسي

جامعة اليرموك

2014

فعالية برنامج إشرافي يستند إلى نموذج التمييز في تحسين المهارات الإرشادية لدى عينة من طالبات الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك

إعداد

سمر صيتان عبد الغفور الصمادي

ماجستير إرشاد نفسي، جامعة اليرموك 2011 م

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراة الفلسفة في تخصص الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وافق عليها

د. رعد لفته الشاوي.. مشرفاً رئيساً

استاذ مشارك في الإرشاد النفسي، جامعة اليرموك

أ. د أحمد يوسف قواسمه.. عضواً

استاذ في القياس والتقويم، جامعة اليرموك

د. عبد الكريم محمد جرادات.. عضواً

استاذ مشارك في الإرشاد النفسي، جامعة اليرموك

د. قاسم محمد سمور .... عضواً

استاذ مشارك في الإرشاد النفسي، جامعة اليرموك

أ. د سامي محمد ملحم.. عضواً

استاذ في الإرشاد النفسي، جامعة عمان العربية

تاريخ تقديم الأطروحة 4/ 11 / 2014 م

الإهداء

إلى حبيبي ورفيق دربي صاحب القلب الكبير ..... إلى من بذل من جهده الكثير ومنحني كل وقته..... إلى زوجي هشام.

إلى من بوجودهم أكتسب قوة وإرادة لا حدود لها ..... إلى من أرى السعادة في ضحكاتهم ..... إلى أبنائي محمد وسارة.

إلى من قدموا لي الدعم والحب والحنان ..... إلى والدي ووالدي زوجي.

إلى كل من مد لي يد العون وساهم في انجاز هذه الأطروحة ..... إلى إخواني وأخواتي..... وإلى إخوان زوجي وأخواته ..... إليكم جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع حباً وتقديراً لكم وعرفاناً بالجميل.

الباحثة

الشكر والتقدير

إلهي لا تطيب اللحظات إلا بذكرك وشكرك فلك الحمد والشكر عدد خلقك ورضى نفسك وزنة عرشك ومداد كلماتك، وصلي اللهم وسلم على رسولك محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

في هذا المقام لا يسعني إلا أن أتقدم بالإحترام والتقدير والشكر الجزيل لمشرفي الدكتور رعد الشاوي على ما بذله من جهد فقد ساعدني خطوة بخطوة، وكان لتوجيهاته وإرشاداته القيمة أثر كبير في إخراج هذه الأطروحة على ماهي عليه.

كما ويشرفني أن أتقدم بالشكر الجزيل والإحترام والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور أحمد قواسمه، والدكتور عبد الكريم جرادات، والدكتور قاسم سمور، والأستاذ الدكتور سامي ملحم لما قدموه من آراء وأفكار حَسَّنت أطروحتي وقومتها.

وأتقدم بخالص شكري وتقديري إلى زوجي الغالي الذي شاركني كل حرف في هذه الأطروحة فقد كان المساند والداعم لي خلال مسيرتي، كما أشكر أطفالي محمد وسارة الذين تحملا غيابي وبعدي عنهم أثناء إنجازي لهذه الأطروحة.

وأشكر كل من ساهم في تحكيم مقياس المهارات الإرشادية والبرنامج الإشرافي، وأشكر طالبات الإرشاد النفسي اللواتي شاركن في تطبيق البرنامج، وأتمنى لهن السعادة والتقدم.

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الإهداء	ج
الشكر	د
فهرس المحتويات	هـ
فهرس الجداول	ز
قائمة الملاحق	ح
الملخص باللغة العربية	ط
الفصل الأول: خلفية الدراسة والأدب النظري	1
المقدمة	1
مفهوم الإشراف في الإرشاد النفسي	3
خصائص الإشراف في الإرشاد النفسي	5
غايات وأهداف الإشراف	11
أهمية الإشراف على طلبة الإرشاد النفسي	15
طرق وأساليب الإشراف في الإرشاد النفسي	15
طرق وأساليب التقويم في الإشراف في الإرشاد النفسي	16
نماذج الإشراف في الإرشاد النفسي	18
النماذج التطورية في الإشراف	18
نماذج التوجه المحدد	19
النماذج المتكاملة في الإشراف	20
نموذج التمييز في الإشراف	21
المفاهيم الأساسية والافتراضات النظرية لنموذج التمييز	23
أهداف نموذج التمييز	24
العلاقة الإشرافية في نموذج التمييز	25
الجوانب الحيوية للعلاقة الإشرافية في نموذج التمييز	25
وظائف العلاقة الإشرافية (المحاور الإشرافية)	26
أدوار المشرف في نموذج التمييز	29
الطريقة والتكنيكات الخاصة بنموذج التمييز	31
مصفوفة خيارات التدخلات الإشرافية	33
مشكلة الدراسة وأسئلتها	36
أهمية الدراسة	36
هدف الدراسة	37

مصطلحات الدراسة	37
محددات الدراسة	39
الفصل الثاني: الدراسات السابقة	40
خلاصة الدراسات السابقة	48
الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها	50
عينة الدراسة	50
أدوات الدراسة	50
أولاً: مقياس المهارات الارشادية	51
ثانياً: البرنامج الاشرافي	60
اجراءات الدراسة	63
متغيرات الدراسة	64
التصميم والتحليل الإحصائي	65
الفصل الرابع: عرض النتائج	66
الفصل الخامس: مناقشة النتائج	71
الاستنتاجات والتوصيات	75
قائمة المراجع والملاحق	76
المراجع العربية	76
المراجع الأجنبية	78
الملاحق	84
الملخص باللغة الانجليزية	183

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	مثال لمصفوفة خيارات التدخلات الإشرافية.	34
2	قيم معامل إرتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وقيم معامل إرتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.	58
3	معاملات الإرتباط البينية لمجالات المقياس وارتباط المجالات مع الدرجة الكلية للمقياس.	58
4	قيم الثبات حسب معادلة كرونباخ ألفا لمقياس المهارات الإرشادية الكلي ومجالاته.	59
5	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للإستجابتين القبلية والبعدية الخاصة بمجالات مقياس المهارات الإرشادية وفقاً لمتغير المجموعة، والمتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها.	67
6	نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) لمجالات مقياس المهارات الإرشادية وفقاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة).	68
7	نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) على كل مجال من مجالات مقياس المهارات الإرشادية على حدة وفقاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة).	69

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
1	نموذج تحكيم مقياس المهارات الإرشادية ويتضمن: (مقدمة، ونموذج التحكيم، ومقياس المهارات الإرشادية بصورته الأولية)	84
2	مقياس المهارات الإرشادية بصورته النهائية	127
3	البرنامج الإشرافي في صورته النهائية	139
4	كتاب تسهيل المهمة	180
5	أسماء المحكمين لمقياس المهارات الإرشادية والبرنامج الإشرافي.	181

"فعالية برنامج إشرافي يستند إلى نموذج التمييز في تحسين المهارات الإرشادية لدى عينة من طالبات الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك"

إعداد

سمر صيتان عبد الغفور الصمادي

اشراف

الدكتور/ رعد لفته الشاوي

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج إشرافي مستند إلى نموذج التمييز في تحسين المهارات الإرشادية لدى عينة من طالبات الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك. وتكونت العينة من (30) طالبة، قُسمن إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وضمت (15) طالبة خضعن لبرنامج الإشراف المستند إلى نموذج التمييز بالإضافة إلى البرنامج الاعتيادي المتبع في تدريس المساق، والمجموعة الضابطة وضمت (15) طالبة تعرضن للبرنامج الاعتيادي المتبع في تدريس المساق فقط. ولأغراض هذه الدراسة تم إعداد برنامجٍ إشرافيٍ ومقياسٍ للمهارات الإرشادية بالإستناد إلى نموذج التمييز. حيث مر المقياس بمرحلتين أساسيتين أثناء بنائه حتى وصل إلى صورته النهائية وهما: المرحلة الأولى: بناء المقياس بصورته الأولية، والمرحلة الثانية: التحقق من صدق المقياس وثباته. كما تم التحقق من صدق البرنامج الإشرافي من خلال عرضه على مجموعة بلغت (10) من المحكمين المختصين في الإرشاد النفسي وتضمن هذا البرنامج عشرة جلسات إشرافية، ومدة كل جلسة إشرافية ساعتان، بمعدل جلستين اسبوعياً. وقد تم تطبيق الإشراف وأوراق العمل من خلال التدخلات الإشرافية التي قدمها نموذج التمييز؛ والتي تتضمن ثلاث مجالات للمهارات الإرشادية يركز عليها الإشراف من خلال ممارسة المشرف لثلاثة أدوار بحيث تشكل مصفوفة من خيارات التدخلات الإشرافية وبالتالي توفر للمشرفين تسعة اختيارات متميزة لأي تدخل إشرافي معين، وتضمنت المجالات الثلاثة: المهارات التدخلية، والمهارات المفاهيمية، والمهارات الشخصية، وتتضمن الأدوار: دور المعلم

ودور المرشد، ودور المستشار. وتجدر الإشارة هنا إلى أن المرشدين المبتدئين غالباً ما يكونون بحاجة إلى التوجيهات؛ لذلك فإن المشرفين الذين يعملون مع المرشدين المبتدئين يستخدمون دور المعلم بشكل متكرر أكثر من استخدامهم للأدوار الأخرى. ولمعالجة بيانات الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA)، وتحليل التباين المشترك (ANCOVA). وأظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائياً عند المستوى ($\alpha = 0.05$) بين المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية في تحسن المهارات الإرشادية في المجالات الفرعية. وانتهت الدراسة بالتوصيات ومنها: العمل على دراسة المشكلات التي يواجهها طلبة التدريبات الميدانية أثناء تدريبهم وإيجاد الحلول لها.

الكلمات المفتاحية: فاعلية برنامج إشراف إرشادي، الإشراف الإرشادي، نموذج التمييز.

الفصل الأول

خلفية الدراسة والأدب النظري

المقدمة:

إن الإشراف في الإرشاد النفسي يعتبر مكوناً أساسياً لا يمكن الإستغناء عنه في برامج إعداد المرشدين ومتابعتهم في الميدان؛ إذ يلعب دوراً إيجابياً في رفع كفاءة المرشد، وتسهيل نموه الشخصي والمهني، ورفع مستوى الخدمات الإرشادية، وهذا يعطي مصداقية للمهنة (Bradley & Ladany, 2001).

إن دور الإشراف الإرشادي في الأردن لازال غامضاً ولا زالت مهمته غير واضحة، وأشارت دراسة وديان (2004) إلى عدة أسباب لهذا الغموض، ومنها: عدم إعداد المشرفين قبل ممارستهم لمهامهم الإشرافية، إذ يتم اختيارهم من المرشدين التربويين أو أعضاء هيئة التدريس، ويتم هذا الاختيار بناءً على كفاءاتهم السابقة كمرشدين ومعلمين ومؤهلاتهم العلمية، أو بالقرب والعلاقة مع رؤسائهم في العمل، وعدم وجود برامج متكاملة لإعداد المشرفين وتدريبهم.

ويعتبر الإشراف على طلبة الإرشاد النفسي جزءً مهماً جداً، ومكملاً للعملية التعليمية في المرحلة الجامعية الأولى (Luke, Ellis & Bernard, 2011). وهذا بدوره يؤدي إلى تلبية احتياجات واهتمامات طلبة المدارس (Swank & Tyson, 2013).

وترى الباحثة أن الإشراف على طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك يدور حول عدد من المهارات التدخلية، ومهارة دراسة الحالة، وتنظيم السجلات، وتكليف الطلبة بواجبات تهدف إلى تقييم أداء الطلبة.

كما ترى الباحثة ضرورة تبني المشرفين نموذجاً اشرافياً، واتباع أساليب هذا النموذج، وخطواته في إشرافهم على طلبة الإرشاد النفسي. وتؤكد برادلي ولاداني (Bradley & Ladany, 2001) على ضرورة تبني المشرفين نموذجاً اشرافياً؛ يساعدهم على توجيه جهودهم الإشرافية وتنظيمها، حيث يوفر النموذج الإشرافي أساساً نظرياً ومعرفياً، مما يسهل اختيار التدخلات الإشرافية، وتحسين مهارات المشرفين، وتقوية هويتهم المهنية، ولذلك وجدت الباحثة الحاجة إلى إجراء بحث يقدم برنامجاً إشرافياً بالإستناد إلى نموذج إشرافي، ولقد أشار وديان (2004) إلى أن الإشراف الإرشادي مر بتطورات نظرية وعملية كثيرة، فظهرت اتجاهات ومداخل ونماذج إشرافية متعددة.

ومع أن لكل نموذج إشرافي مميزات تميزه؛ إلا أن النموذج التمييزي والذي يندرج تحت فئة النماذج التكاملية يوفر خيارات عديدة للتدخلات الإشرافية بناءً على الحاجات الخاصة للمتدربين؛ حيث يجمع بين ثلاثة مجالات، هي: المهارات التدخلية، والمهارات المفاهيمية، والمهارات الشخصية، ويأخذ المشرف فيه ثلاثة أدوار، هي: المعلم، والمرشد، والمستشار. ولهذا يمكن اعتباره نموذجاً شاملاً و يسهل على المرشدين المتدربين تحسين مهاراتهم الإرشادية.

ونظراً لمميزات نموذج التمييز فقد تم الإستناد إليه في بناء البرنامج، ولابد من الاهتمام بالإشراف الإرشادي بشكل عام وتوجيه البحوث للتوسع فيه، لأن الدراسات العربية في هذا المجال محدودة، ومنها دراسة ضمرة (2004)، ودراسة وديان (2004)، ودراسة الشريفين (2011).

مفهوم الإشراف في الإرشاد النفسي:

يختلف مفهوم الإشراف في الإرشاد النفسي باختلاف نظرة الباحثين إليه فبعضهم ينظر إليه كعملية اجتماعية والبعض الآخر ينظر إليه كوظيفة تعليم أو تدريب وآخرون ينظرون إليه على انه عملية إدارية (Sulivan & Glans, 2000).

فينظر هيس (Hess, 1986) إلى المشرف على أنه محاضر ينقل أنساق وتقنيات شاملة، ومعلم لمهارات ومحتوى محدد، ومُراجع حالات لاستكشاف طرق التفكير وصياغة الحالات مفاهيمياً، ومراقب يضمن على الأقل حداً أدنى من مستويات الكفاية، ومعالج لتنمية التطور، وزميل لتقديم الدعم وتقديم وجهة نظر مختلفة.

وعرف ستارلينغ وبيكر (Starling & Baker, 2000, p. 2) الإشراف بأنه: جلسات اشرافية منظمة يلتقي فيها مشرف ومجموعة من المتدربين، حيث يساعد المتدربون بعضهم البعض، ويتلقون المساعدة من مشرفهم مما ينمي لديهم السلوك المهني الملائم.

وكما عرفته برادلي ولاداني (Bradley & Ladany, 2001, p. 4) بأنه عمل يقوم به مشرفون خبراء وناجحون أُعدوا ضمن منهجية الإشراف، بهدف تسهيل عملية تطور المرشد المتدرب الشخصي والمهني، للارتقاء بكفاءته ومهارته عبر مجموعة من الأنشطة الإشرافية.

وعرفت بيرنارد وجودبير (Bernard & Goodyear, 2004, p. 8) الإشراف بأنه تدخل يقدمه عضو متخصص في المهنة لعضو مبتدئ أو أكثر من أعضاء المهنة نفسها. وذكرت بيرنارد (Bernard, 2010) أن هذا التعريف تم اعتماده بوصفه التعريف الرسمي للإشراف العيادي من قبل جمعية علم النفس الأمريكية.

وعرف وبستر (webester) الوارد في بيرنارد وجودبير(Bernard & Goodyear, 2004) الإشراف على أنه المتابعة للمشرف عليهم.

وعرف لوغانبيل وهاردي وديلورث (Loganbill, Hardy & Delworth, 1982, p. 4) الإشراف بأنه علاقة مكثفة بين الأشخاص وهي علاقة واحد لواحد حيث يقوم أحدهما وهو المشرف بتسهيل تطوير الكفاية العلاجية لدى شخص آخر هو المرشد المتدرب.

وعرف هارت (Hart, 1982, p. 12) الإشراف بأنه عملية تربوية مستمرة يقوم فيها المشرف بمساعدة المرشد المتدرب على اكتساب السلوك المهني المناسب من خلال فحص النشاطات المهنية للمتدرب.

يلاحظ مما سبق أن الباحثين قد اختلفوا في تعريفهم للإشراف. وقد يعود ذلك لاختلاف العوامل التي ركزوا عليها، فنجد أن وبستر قد ركز على جانب المتابعة والمراقبة في الإشراف، ونجد أن لوغانبيل وهاردي وديلورث قد ركزوا على أن الإشراف يعتبر علاقة واحد لواحد وأهملوا الإشراف الجماعي، كما اقتصروا على هدف واحد للإشراف وهو تطوير الكفاية العلاجية لدى المرشد المتدرب.

وقد أشار هيس إلى أن المشرف هو معلم، ومحاضر، ومراقب، ومعالج، وزميل يقدم خدمات متنوعة لتنمية المرشدين. ويركز ستارلينغ وبيكر على الإشراف الجماعي.

وفي تعريف برادلي ولاداني يلاحظ تركيزهما على أن المشرفين يتم إعدادهم ضمن منهجية الإشراف قبل قيامهم بالإشراف على المرشدين.

وأما في تعريف بيرنارد وجودبير للإشراف نجد بأنه جاء عاماً ويشتمل ضمنيا جميع التدخلات الممكنة للمشرف التي يمكنه من خلالها مساعدة المرشدين المتدربين على النمو والتطور في جوانبهم المختلفة كما أشار أيضا إلى أن الإشراف يكون فردياً او جماعياً، وان المشرف لابد أن يكون عضواً في نفس المهنة التي ينوي المرشد المتدرب أن يكون عضواً فيها.

وفي ضوء ما سبق نجد أن الإشراف يتسم بخصائص عديدة مما يجعل له أهمية بالغة في تنمية المرشدين سواء كانوا متدربين أو ممارسين في الميدان.

خصائص الإشراف في الإرشاد النفسي:

أشارت بيرنارد وجودبير(Bernard & Goodyear, 2004) إلى بعض الخصائص التي يتسم بها الإشراف وهي:

1- يعتبر الإشراف علاقة تدخل مميزه وفريدة.

2- يجب أن يكون كل من المشرف والمرشد المتدرب أعضاء في نفس المهنة.

3- يعتبر الإشراف تقويمياً.

4- تمتد علاقة الإشراف وتتوسع مع مرور الزمن.

5- للإشراف غايات رئيسة أبرزها: تقويه التطور المهني للمرشد المتدرب، وضمان رفاهية ومصلحة المسترشدين.

أولاً: يعتبر الإشراف علاقة تدخل مميزة وفريدة:

إن الإشراف هو عبارة عن تدخل مثلما هي تدخلات التدريس والمعالجة النفسية واستشارات الصحة العقلية. ولكنه يتداخل بطرق كثيرة وهامة مع هذه التدخلات الثلاثة مما يجعله فريداً ومميزاً. حيث يقوم المشرف الناجح بالاشتقاق من كل هذه الأدوار سواءً التدريس أو الإرشاد أو الاستشارة بما يتلاءم مع الموقف الإشرافي ولا يمكن الاستغناء عن هذه التداخلات (Bernard & Goodyear, 2004).

تداخل الإشراف مع التدريس:

يعتبر التدريس واحد من أهداف الإشراف، وهناك تشابه بينهما من حيث أن كل منهما يهدف إلى نقل مهارات، ومعارف جديدة، ومساعده للآخرين على اكتسابها وتطويرها، وان لكل منهما وظيفة تقويمية وتنظيمية للتأكد من تحقق الأهداف.

إلا أنهما يختلفان من حيث أن التدريس يعتمد على منهاج محدد بينما الإشراف وإن كان يبدو في ظاهره أنه يحقق أهدافاً مشتركة – مثل: إعداد ممارسين أكفاء– إلا أن التدخل التفصيلي في الإشراف مصمم لحاجات المرشد المتدرب ومسترشديه (Bernard & Goodyear, 2004).

تداخل الإشراف مع الإرشاد:

هناك عناصر مشتركة بين الإرشاد والإشراف، حيث يقوم المشرفون بمساعده المرشدين المتدربين على فحص جوانب من سلوكهم وأفكارهم أو مشاعرهم التي تعتبر ردات فعل في تعاملهم مع المسترشدين. وبشكل خاص فإن هذه الأمور قد تعمل كمعوقات لعملهم مع المسترشد.

وتنحصر التدخلات الإرشادية التي يقدمها المشرفون في مساعدة المرشدين ليصبحوا أكثر كفاءة في العمل مع مسترشديهم ولا يجوز تقديم خدمة الإرشاد بأهداف أكبر من ذلك إذ يعتبر هذا الأمر تصرفاً لا أخلاقياً (Bernard & Goodyear, 2004).

تداخل الإشراف مع الاستشارة:

يظهر وجه الشبه بين الإشراف والاستشارة في أن المرشد قد يلتقي بشكل عرضي وغير رسمي مع احد الزملاء للحصول مثلاً على أفكار حول كيفية التعامل مع مسترشد شديد الصعوبة. إلا أن هناك عدد من الاختلافات بينهما مثل: أن الإشراف مفروض على المرشدين المتدربين في حين أن الاستشارة غير مفروضة ويتم اختيارها حسب رغبه الشخص. وليس

هناك دور تقويمي للمستشار في حين أن التقويم يعتبر واحداً من السمات المحددة للإشراف، وتكون الاستشارة عادةً بين اثنين متساويين بينما العلاقة في الإشراف تكون هرمية (Bernard & Goodyear, 2004).

وبشكل ملخص فإن تدخلات التدريس والإرشاد والاستشارة توجد في الإشراف كعناصر أساسية. ولكن بالرغم من وجود مهارات مشتركة بين هذه التدخلات والإشراف إلا أن الطريقة التي يتم بها ترتيب هذه التدخلات في الإشراف تعتبر فريدة جداً. ومن هنا نجد أن الإشراف عبارة عن تداخل مؤلف من مهارات عديدة تجتمع بطريقة فريدة وتميزه عن غيره من التداخلات الأخرى (Bernard & Goodyear, 2004).

ثانياً: يجب أن يكون كل من المشرف والمرشد المتدرب أعضاء في نفس المهنة:

إن من الضروري أن يقوم المرشدون المتدربون بتطوير مهاراتهم العلاجية، ومهارات إدارة الحالة، ولا بد من تطوير إحساس بالهوية المهنية، ويتم اكتساب هذا كله بأفضل ما يمكن من خلال اشتراكهم مع أعضاء أقدم في نفس تخصصهم العلمي. وقد يكون من الممكن لبرنامج تدريبي أن يعد المرشدون المتدربون فيه بكل مهارات الإرشاد النفسي الاساسية. ولكنه يبقى ناقصاً؛ فاكتساب المهارة لا يكفي، والأمر الذي يبقى ناقصاً هو الإحساس المهني لدى المرشد النفسي وهو ما يشار إليه بالهوية المهنية (Bernard & Goodyear, 2004).

ومن هنا تأتي ضرورة وأهمية أن يكون المشرف عضواً في نفس المهنة التي ينوي المرشد المتدرب أن يكون فيها، إذ يجب أن يحصل طلاب علم الاجتماع على إشراف من علماء اجتماع، وأن يحصل طلاب علم النفس على إشراف من علماء النفس، فكل واحدة من هذه المهارات مميزة بطريقة معينة ولها تاريخها وفلسفتها الخاصة بها، كما أن لكل منها وظائف خاصة بها وتختلف عن غيرها (Bernard & Goodyear, 2004).

ثالثاً: يُعتبر الإشراف تقويمياً:

إن التقويم يعتبر واحدة من علامات الإشراف الرئيسة ويميزه عن كلٍ من الإرشاد النفسي والاستشارة، ويعتبر التقويم ذو اهمية بالنسبة للمشرفين نظراً لما يقدمه من حماية للمسترشدين، وكونه اداة ومصدراً هاماً للتأثير في المرشدين المتدربين، فعلى الرغم من امتلاك معظم المرشدين المتدربين درجة عالية من الدافعية الداخلية للتعلم، واستخدام التغذية الراجعة كوسيلة للتصحيح الذاتي؛ إلا أن التقويم قادر على تزويد المرشدين المتدربين بدافعية داخلية إضافية للتغيير والتطوير (Bernard & Goodyear, 2004).

وبالرغم من اهمية التقويم كعنصر للإشراف إلا أن دور المشرف كمقيم يؤثر على تصور المرشدين المتدربين لهذا المشرف، فالمشرف لا يهتم فقط بالتدريب على المهارات الإرشادية والعلاجية وإنما يعمل على تقويم أداء المرشدين المتدربين، ويلاحظ أن معايير تقويم أداء المرشدين المتدربين تميل لأن تكون شخصية وغامضة، ويعود ذلك في جزء كبير منه إلى أن المهارات التي يتم تقويمها شديدة التعقيد وشخصية جداً وصعبة القياس (Bernard & Goodyear, 2004).

كما أن المرشدين المتدربين يعرفون بأن مهاراتهم وكفاءاتهم يتم الحكم عليها من خلال معايير غير واضحة، لذلك فإن المشرفين لا يتم اعتبارهم معلمين موضع إعجاب، وإنما حكام يُخاف منهم ولديهم قوة حقيقة (Bernard & Goodyear, 2004).

وأما بالنسبة لكون الإشراف تقويميا فهذا يعني انه هرمي السلطة، إلا أن بعض الباحثين مثل: (Porter , Vasquez, Edwards , Chen) قد اقترحوا فيما مضى مسمى الرؤية المشتركة (Covision) كبديل للإشراف (Supervision) وذلك للإشارة إلى علاقة تتسم بالتعاون أكثر مما يشير إليه مسمى الإشراف (Supervision) الذي يفترض الهرمية في السلطة، إلا أن الهرمية

والتقويم متداخلان جداً مع الإشراف حيث أن إبعادهما يجعل من هذا التدخل شيئاً آخر غير الإشراف، ومن هنا فإن التقويم يعتبر مكون هام ورئيسي من مكونات الإشراف، ويمكن من خلال مجموعة من الطرق والأساليب العمل على تقوية وزيادة فائدة التقويم والتخفيف من المشكلات المرافقة له التي تواجه كل من المشرفين والمرشدين المتدربين على حد سواء (Bernard & Goodyear, 2004).

رابعاً: تمتد علاقة الإشراف وتتوسع مع مرور الزمن:

إن الإشراف يعتبر علاقة تمتد وتتوسع مع مرور الزمن، وهذا ما يميز الإشراف عن التدريب الذي يكون عادة مختصراً وقصيراً، ومثال ذلك: ورشة عمل مختصرة تهدف إلى نقل مهارات محددة، وكما أن هذه الخاصية أيضا تميز الإشراف عن الاستشارة والتي تكون محدودة زمنياً كأن يقوم أحد المرشدين بالبحث عن مساعدة من مرشد آخر للوصول إلى حل لإحدى المشكلات التي يواجهها مع احد المسترشدين (Bernard & Goodyear, 2004).

وهذه الخاصية للإشراف توضح كيفية نمو وتطور العلاقة بين المشرف والمرشد المتدرب، حيث يقوم المشرف بمساعدة المرشد المتدرب على التحرك على متصل الكفاءة، فهو يبدأ التدريب كمستجد ولكنه ينمو تدريجياً في الخبرة وهذه العملية تعتبر عملية متسعة وممتدة (Bernard & Goodyear, 2004).

خامساً: للإشراف غايات رئيسية أبرزها: تقويه التطور المهني للمرشد المتدرب وضمان رفاهية ومصلحة المسترشدين.

إن كل واحدة من هاتان الغايتان تعتبر غاية رئيسة، ومن الممكن أن يقوم المشرف بالتركيز على واحده أكثر من الأخرى، فعلى سبيل المثال: قد يكون لأحد طلبة التدريب الميداني

مشرفين أحدهما مشرف جامعي والآخر مشرف في الموقع الميداني، ففي هذه الحالة فإن من الممكن للمشرف في الجامعة إعطاء اهتمام أكثر لأهداف التعلم والتعليم التي تعمل على تقوية التطور المهني للمرشد المتدرب. وان يعطي المشرف في الموقع الميداني اهتماما أكثر لجانب مراقبة المسترشد ورفاهيته (Bernard & Goodyear, 2004).

إن بعض المشرفين يفترضون أن مسؤوليتهم الأخلاقية الأكثر أهمية هي ضمان رفاهية المسترشد، وان البعض الآخر من المشرفين يفترضون بأن مسؤوليتهم هي تطوير الجانب المهني للمرشد المتدرب.

وفي بعض الأحيان يكون الإشراف طريقة لإعادة التأهيل المهني للمرشدين الممارسين للمهنة، وتتداخل هذه الغاية مع غايات تدريب المرشدين وحماية المسترشدين. وتعد غاية الإشراف التأهيلية مهمة في بعض مجالات الإشراف إلا أنها لا تدخل في جميع انواع الإشراف كما هو الحال في غاية التدريب وغاية حماية المسترشد والتي تعتبر خصائص للإشراف (Bernard & Goodyear, 2004).

إن غايات الإشراف تعتبر أهدافاً عامةً وعريضةً جداً، ولابد عند الممارسة العملية للإشراف أن يمتلك المشرف أهدافاً خاصةً ودقيقةً جداً وملموسةً؛ لانجازها وتحقيقها مع المرشدين المتدربين، وستكون هذه الأهداف مشتقة من النموذج الإشرافي أو النظرية التي يتبعها المشرف بالإضافة إلى الحاجات التطورية الخاصة بالمرشدين المتدربين ورغباتهم التي يعبرون عنها (Bernard & Goodyear, 2004).

غايات وأهداف الإشراف:

تحدثت برادلي ولاداني (Bradly & Ladany, 2001) عن ثلاثة أهداف عامة للإشراف على المرشدين النفسيين، فالإشراف يخدم ثلاثة أهداف رئيسة، هي:

1- تسهيل النمو الشخصي والمهني للمرشد النفسي.

2- رفع كفاءة المرشد النفسي.

3- رفع مستوى الخدمات والبرامج الإرشادية.

أولاً: تسهيل النمو الشخصي والمهني للمرشد النفسي:

أوضحت برادلي ولاداني (Bradly & Ladany, 2001) أن المشرف يعمل على تسهيل النمو الشخصي والمهني للمرشدين فهو يتصرف بدور الناصح والمحامي والمعلم والمرشد، وأن هناك بعض الأمور التي لابد للمشرف من مراعاتها وهي:

1- إن الإشراف يجب أن لا يكون محاولة للتطفل على النمو الشخصي للمرشدين وإنما يقوم المشرف بتقديم الفرص المثالية للنمو الذاتي الشخصي للمرشد، وبالتالي ينبغي على المرشد استغلال هذه الفرص.

2- إن التدخل الإشرافي في جانب النمو الشخصي يكون فقط عندما يظهر الضيق النفسي لدى المرشد المتدرب بوضوح.

3- إن النمو الشخصي للمرشد مرتبط كثيراً بالنمو المهني، حيث يوجد بينهما تأثير متبادل وتطور أيٍ منهما يساهم بدرجة كبيرة بنمو الجانب الآخر وتطوره.

4- إن تحقيق النمو المهني للمرشدين ورفع كفاءة المرشدين ورفع مستوى الخدمات في الإرشاد النفسي يعمل على تسهيل النمو الشخصي للمرشد، فهو يأتي بعد أولوية

تحقيق النمو المهني للمرشد ورفع كفاءة المرشد ورفع مستوى الخدمات والبرامج الإرشادية.

وأما بالنسبة للنمو المهني فأشارت برادلي ولاداني (Bradly & Ladany, 2001) إلى أربعة أمور يجب على المشرف إيجادها لدى المرشد المتدرب ومساعدته على اكتسابها، وهي:

1- يجب على المرشد المتدرب أن يقبل اسم المهنة وطبيعتها وصورتها كجزء من مفهومه لذاته، وان تحقيق مثل هذا الأمر قد يكون صعباً على بعض المرشدين المتدربين، كما أن مسميات مهن المساعدة النفسية تتعدد وتختلف في مضمونها مثل: أخصائي نمو، إرشاد نفسي، مرشد توجيه، مرشد نمو مهني، مرشد صحة نفسية، معالج نفسي، أخصائي موارد بشرية، مرشد أسري. ويتمثل دور المشرف في مساعدة المرشد على الانتماء للمهنة والقبول بها.

2- الالتزام والإدراك الواضح لدور ووظيفة المرشد النفسي، وهذه إحدى أهم وأصعب وظائف المرشد المعين حديثاً، ففي بعض الأحيان قد لا تكون البيئة صالحة لممارسة مهنة الإرشاد بشكل جيد، ولكن يعتبر المشرف من أهم الأشخاص الذين يقدمون الدعم للمرشدين الجدد من اجل تحقيق النمو والممارسة المهنية الجيدة.

3- يجب على المرشد أن يلتزم بأهداف المؤسسة التي يقدم فيها الخدمات الإرشادية، فيقوم المشرف بتشجيع المرشد على وضع بصمته الخاصة في هذه المؤسسة من خلال تأثيره على الآخرين وانجازاته التي تحفز المؤسسة على تعديل أهدافها نحو الأفضل.

4- لا بد للمرشد من ادراك وتقدير أهمية مهنة الإرشاد النفسي للأفراد والجماعات والمؤسسات والمجتمع ككل، فأي مهنه تريد الاستمرار لا بد لها من تلبية حاجات المجتمع، وتبدأ المسؤولية المهنية للمرشد من الاعتراف بهذه الحاجات وفهم كيفية تلبية المهنة لهذه الحاجات.

ثانياً: رفع كفاءة المرشد النفسي:

بينت برادلي ولاداني (Bradly & Ladany, 2001) بأن المشرف يقوم بزيادة كفاءة المرشد النفسي من خلال مساعدته على اكتساب وتحسين وصقل المهارات المطلوبة لدور ووظيفة المرشد، وأنه يمكن تصور رفع كفاءة المرشد كعملية مستمرة بعدة مستويات متميزة، هي:

1- المستوى الأول ويتمثل باكتساب ذخيرة من المهارات والمبادئ المعرفية الاساسية بحيث تشكل خلفية تمكن المرشد من الفهم ودخول تجربة الإرشاد، ويؤدي التقدم في هذا المستوى إلى إيجاد المرشد الفعال والذي يقود للوصول إلى المستوى الثاني.

2- المستوى الثاني ويتم فيه التركيز على كمية المهارات المكتسبة، التي يقوم المرشد النفسي بممارستها.

3- المستوى الثالث يتم فيه التركيز على نوعية المهارات من خلال تحسين الكفاءات الحالية للمرشد، والعمل على تنقية وصقل ذخيرته الفنية من المهارات.

4- المستوى الرابع ويتحقق هذا المستوى بعد عدة سنوات من الخبرة والإعداد المتقدم، وفي هذا المستوى يمتلك المرشد مهارات متقدمة ويمارسها والتي لا يستطيع المبتدئ ممارستها، ومن الكفاءات التي يمكن اكتسابها في هذا المستوى كفاءة الإشراف على المرشدين.

5- المستوى الأخير وهو مستوى مستمر لأن عملية تطوير الكفاءة لا تتوقف فمهما بلغ المرشد من كفاءة فهناك الكثير مما يمكن تعلمه.

ثالثاً: رفع مستوى الخدمات والبرامج الإرشادية:

يهدف الإشراف على المرشدين إلى رفع مستوى الخدمات والبرامج الإرشادية المقدمة للمجتمع ككل مما يعطي نتائج ايجابية عند تفعيل المحاسبية وبالتالي إعطاء مصداقية للمهنة، فقد أصبحت المحاسبية متطلب أساسي لمنظمات الرعاية العامة التي تدعم مهن المساعدة النفسية، وإذا كانت النتيجة تشير لعدم القدرة على إرضاء التوقعات العامة فإن هذا قد يؤدي إلى كارثة. ولهذا فإن المرشدين ومشرفيهم يدعون لوضع خطط المعالجة الواضحة والأهداف الواقعية المحددة والتي يمكن تحقيقها في فترات زمنية قصيرة نسبياً وإلا فإن الضغط سيزداد لإثبات فعالية هذه المهنة، وكما لا يجب أن يكون الدافع لرفع مستوى الخدمات والبرامج الإرشادية إثباتا للنتائج الايجابية عند المحاسبية، وإنما لا بد من أن ينبثق هذا الدافع من الالتزام بقيم المهنة (Bradly & Ladany, 2001).

ويشير مفهوم المحاسبية إلى تحقيق الأغراض والأهداف التي قام المرشد النفسي بوعد الأشخاص أو المؤسسة بإنجازها، لذلك يجب على المرشد النفسي أن يوضح وظيفته بأمانة، وما هي الخدمات التي يمكن له أن يقدمها، وعليه أن يختبر ويقيم هذه الخدمات ويتحمل مسؤولية النتائج سواءً كانت جيدة او سيئة ومن ثم إجراء التعديلات إذا كان عمله غير فعال (Bradly & Ladany, 2001).

أهمية الإشراف على طلبة الإرشاد النفسي:

أشارت لوك والس وبيرنارد (Luke, Ellis & Bernard, 2011) إلى أن الإشراف على طلاب الإرشاد النفسي يعتبر جزء مهم جداً ومكمل للعملية التعليمية في المرحلة الجامعية الأولى، وكما بينت غولدبيرغ ودكسون وولف (Goldberg, Dixon & Wolf, 2012) بأن الإشراف على المرشدين مطلب أساسي لتخرج طلبة الإرشاد النفسي كما ويعتبر مهم جداً للمتخرجين أيضاً؛ وذلك لأغراض الحصول على ترخيص ممارسة المهنة وكما أكدت أيضاً على أن الإشراف على المرشدين يهدف بشكل عام إلى المحافظة على معايير المهنة والمحافظة على رفاهية المسترشد.

وقد ذكر سوانك وتايسون (Swank & Tyson, 2013) بأن الإشراف على طلاب الإرشاد المدرسي أمر بالغ الأهمية لما يوفره من نمو وتطوير لهؤلاء الطلاب المتدربين، حيث أن الإشراف على طلاب الإرشاد المدرسي يوفر فرصة للتغذية الراجعة وإعادة التفكير وبالتالي توفير الدعم المستمر لنموهم وتطورهم، وبدون الإشراف المستمر قد تتراجع مهارات طلاب الإرشاد المدرسي، فمن خلال الإشراف على هؤلاء الطلاب سيتم مساعدتهم على ربط مهاراتهم الإرشادية الأساسية من خلال تطبيقها على حالات واقعية وبالتالي زيادة وعيهم والعمل على تطوير هذه المهارات بحيث يصلون إلى مستوى المهارات المتقدمة اللازمة لتلبية احتياجات واهتمامات طلاب المدارس ومن ثم الوصول بالمتدربين إلى إمكانية العمل بشكل مستقل.

طرق وأساليب الإشراف في الإرشاد النفسي:

أشارت بيرنارد وجودبير (Bernard & Goodyear, 2004) إلى أن طرق الإشراف إما أنها مبنية ومجهزة مسبقاً أو غير مبنية مسبقاً، وتعتبر الطرق المبنية مسبقاً امتدادات للتدريب

وعادةً ما تكون توجيهية وتتطلب نشاط إشرافي عالي يتضمن التخطيط والتعليم المنظم، فعلى سبيل المثال: إن تدريس المتدرب على استخدام أسلوب محدد في المجال المعرفي يتطلب تفسير الهدف من هذا الأسلوب ووصف كيفية الأداء باستخدام هذا الأسلوب وتوضيح أو نمذجة الأسلوب وأخيراً السماح للمتدرب أن يطبق الأسلوب. وأما بالنسبة لطرق الإشراف غير المبنية مسبقاً فهي تشاورية بطبيعتها وقد تكون موجهة من قبل المشرف أو المرشد المتدرب، وتسمح بحدوث التعلم دون توجيه ومن أمثلتها: مناقشة مشكلة طارئة، والعمل على استثارة أفكار المتدرب لإيجاد حل لها.

طرق وأساليب التقويم في الإشراف في الإرشاد النفسي:

يجب استخدام طرق وأساليب التقويم بما يخدم مصلحة المرشد المتدرب، أي كأدوات للمساعدة في تطوير السلوكات الإرشادية للوصول إلى الكفاءة في الأداء، وهناك عدة طرق يوظفها المشرف في تقويم أداء المرشد المتدرب ومن هذه الطرق ما يلي:

1- التقرير الذاتي:

يتم التقرير الذاتي عادةً بشكل عفوي في عملية الإشراف، حيث يتحدث المتدربون عن مسترشديهم والمشكلات التي يمرون بها في الإرشاد، ويتضمن التقرير الذاتي مناقشة مدى تقدم المرشد المتدرب في ممارسته للعملية الإرشادية من دون الاستعانة بالأشكال الأخرى المؤيدة كملاحظات الحالة والتسجيلات الصوتية وتسجيلات الفيديو، حيث يعتمد المرشد المتدرب على ذاكرته في تذكر الأحداث الهامة التي حدثت معه في ممارسته للعملية الإرشادية (Bradly & Ladany, 2001).

إلا أن التقرير الذاتي لا يخلو من المشاكل فقد يكون عرضة للفشل نتيجة للذكريات المشوهة، وكما أنه ليس مناسباً للاستخدام مع المتدربين المستجدين الذين لا يملكون الخبرة الكافية. ويعتمد التقويم باستخدام التقرير الذاتي على ثقة المشرف في قدرة المرشد المتدرب على ذكر ما حدث في العملية الإرشادية بشكل دقيق (Bradly & Ladany, 2001).

ومن الممكن استخدام التقرير الذاتي كوسيلة مساندة حيث تساعد في جمع معلومات حول تصورات المرشد المتدرب للعملية الإرشادية ولكن يجب أن لا تكون الإستراتيجية الوحيدة المستخدمة في تقويم أداء المرشدين المتدربين (Bradly & Ladany, 2001).

2- ملاحظات العملية الإرشادية:

إن سجل ملاحظات العملية الإرشادية الذي يقدمه المرشد المتدرب يساعد في تزويد المشرف بالمعلومات الضرورية لمتابعة العمليات المعرفية عند المتدرب، وتعتبر ذات قيمة وخاصة عند استخدامها بشكل متزامن مع طرق أخرى وكما أنها أيضاً تعتمد على مقدار ثقة المشرف بقدرة المرشد المتدرب على التعبير الدقيق والتسجيل الواضح للملاحظات (Bradly & Ladany, 2001).

3- أشرطة التسجيل (الفيديو والصوت):

توفر أشرطة التسجيل فائدة كبيرة للعملية الإشرافية، حيث يمكن استخدامها لمساعدة المتدرب في تحسين أساليب المعالجة وتحسين المهارات الإدراكية المفاهيمية من خلال تشغيل الشريط وملاحظة السلوكات الإرشادية وتحليلها، وعند العمل مع متدربين مستجدين ينبغي على المشرف مشاهدة الشريط كاملاً، وهذا يسمح بالحصول على عرض لمهارات المرشد المتدرب ثم يقوم باختيار جزء من الشريط لاستخدامه في الجلسة الإشرافية بدلاً من استخدام الشريط كاملاً

في الجلسة، حيث يتم عرض الجزء الأكثر أهمية لاستخدامه في إعطاء تغذية راجعة للمرشد المتدرب، ومع تقدم الإشراف يمكن للمشرف أن يطلب من المرشد المتدرب أن يختار الجزء الذي شعر فيه بالارتباك أو بالإحباط , ثم يقوم المشرف والمتدرب بمشاهدة الشريط معاً مع قيام المرشد المتدرب بتفسير سبب اختياره لذلك الجزء من الشريط، وماذا حدث حتى تلك النقطة، وما الذي كان يحاول انجازه، وما هي المساعدة التي يريدها من المشرف (Bradly & Ladany, 2001).

نماذج الإشراف في الإرشاد النفسي:

أشار وديان (2004) إلى أن الإشراف الإرشادي مر بتطورات نظرية وعملية كثيرة، فظهرت اتجاهات ومداخل ونماذج إشرافية متعددة. وذكر بيكر وزملاؤه (Baker et al., 2002) بأن نماذج الإشراف تنقسم إلى ثلاث مجموعات رئيسة، هي: النماذج التطورية، والنماذج المتكاملة، والنماذج محددة الاتجاه. وسيتم توضيح هذه النماذج فيما يلي:

النماذج التطورية في الإشراف:

إن النماذج التطورية في الإشراف تحدد مراحل النمو التدريجي بشكل عام لتطور المرشدين المتدربين من مستوى المرشد المبتدئ إلى مستوى المرشد الخبير، وكل مرحلة من هذه المراحل لها خصائص ومهارات تميزها، فعلى سبيل المثال: إن المرشدين المتدربين الذين يكونون في مستوى المرشد المبتدئ سيكون من المتوقع أن تكون لديهم مهارات محدودة وتنقصهم الثقة في عملهم كمرشدين، في حين أن المرشدين المتدربين الذين يكونون في المستوى المتوسط قد يملكون مهارة وثقة أكبر إلا أن مشاعرهم قد تتضارب حول استقلالهم عن المشرف أو اعتمادهم عليه. وإن المرشد المتدرب في آخر مرحلة من المراحل التطورية وهي مستوى

المرشد الخبير يكون من المحتمل أن يستخدم مهارات حل المشكلات بشكل جيد وبذلك يعكس لنا نجاح العملية الإشرافية والإرشادية (Smith, 2009).

كما أن المرشد المتدرب قد يكون في مراحل مختلفة في نفس الوقت، فيكون في المستوى المتوسط بشكل عام ولكنه قد يواجه بعض القلق الذي يتسم به مستوى المرشد المبتدئ وذلك عندما يواجه حالات جديدة من المسترشدين، وإن النماذج التطورية في الإشراف تفيد المشرفين في نقطة جوهرية وهي التحديد الدقيق للمرحلة الحالية للمرشد المتدرب وتقديم التغذية الراجعة والدعم المناسب لهذه المرحلة التطورية، وفي الوقت نفسه تفيد المرشد المتدرب في التقدم إلى المرحلة التي تليها، ولتحقيق هذه الغاية فإن المشرف يستخدم عملية تفاعلية تشجع المرشد المتدرب على استخدام المعرفة المسبقة والمهارات اللازمة لإنتاج تعلم جديد، ومن خلال هذه العملية فإن المرشد المتدرب لا يكتسب المهارات الإرشادية والمعلومات الجديدة فقط وإنما يطور مهارات التفكير النقدي المتقدمة (Smith, 2009).

نماذج التوجه المحدد:

يعتقد المرشدون الذين يتبنون نظرية او طريقة معينة من العلاج مثل: (النظرية السلوكية والعلاج المتمركز حول العميل وغيرها) أن أفضل طريقة للإشراف هي تحليل ممارسات المرشدين المتدربين من اجل إعطائهم التغذية الراجعة لطريقتهم في المعالجة حسب الاتجاه النظري الذي يتبعه هؤلاء المتدربين (Leddick, 2001)، ومن هذه النماذج ما يلي:

- **نموذج التوجه السلوكي في الإشراف:**

إن النظرية السلوكية تنظر إلى أن مشكلات المسترشد هي مشكلات تعلم، لذلك فإن المرشد المتدرب يحتاج إلى وجود مهارتين هما: تحديد المشكلة، واختيار اسلوب التعلم المناسب.

ومن هنا فإن الإشراف يدور حول تمكين المرشد المتدرب من المشاركة كمعالج مساعد مما يحقق أقصى قدر من النمذجة كما يمكن أيضا عمل تدريبات وبروفات قبل العمل مع المسترشدين (Leddick, 2001).

- النموذج المتجه للتمركز حول العميل:

حدد كارل روجرز برنامجاً للإشراف على المرشدين المتدربين وكان يعتمد أساساً على العلاج الجمعي والتدريب المكثف وكان أهم جانب في العملية الإشرافية هو نمذجة الظروف الضرورية والكافية لتدريب المرشدين على المهارات المتعددة كالتعاطف والتقبل الايجابي غير المشروط (Leddick, 2001).

النماذج المتكاملة في الإشراف:

إن النماذج المتكاملة في الإشراف على المرشدين المتدربين تعتمد على أكثر من اسلوب ونظرية، ونظراً لوجود العدد الكبير من النظريات والأساليب المتعلقة بالإشراف فإن هناك إمكانية لتوفير عدد لا حصر له من النماذج التي تدمج عدداً من النظريات والأساليب المختلفة. وفي الواقع لأن معظم المرشدين النفسيين يمارسون ما وصفوه بالإرشاد التكاملي– أي التكنيكات الانتقائية– فقد تم أيضا استخدام النماذج التكاملية في الإشراف على المرشدين المتدربين بشكل واسع (Smith, 2009).

وقد وصف كل من هاينز وكوري ومولتون الوارد في سميث (Smith, 2009) منهجين أساسيين لدمج النظريات والأساليب المختلفة مع بعضها البعض وهذين المنهجين هما: التكنيكات الانتقائية، والتكامل النظري. حيث يميل منهج التكنيكات الانتقائية إلى التركيز على اختيار التكنيكات الأفضل من بين مجموعة من التكنيكات والطرق المتعددة التابعة لعدد من النظريات،

في حين أن التكامل النظري يشير إلى إنشاء إطار نظري مفاهيمي وليس مجرد مزج للتكنيكات المختلفة، فهذا المنهج يهدف إلى إنتاج الإطار المفاهيمي الذي يجمع بين أفضل اثنين أو أكثر من النظريات المتعددة بحيث يكون هذا الإطار الذي تم إنتاجه أكثر غنى من النظرية الواحدة، ومن الأمثلة على النماذج التكاملية: النموذج التمييزي لبيرنارد (1979)، نموذج النظم الإشرافي لهولواي (1995)، نموذج التعلم التأملي لوارد هاوس (1998)، حيث تميزت هذه النماذج بأن لها إطار مفاهيمي نظري يغطي جوانب العملية الإشرافية المختلفة (Smith, 2009).

نموذج التمييز في الإشراف:

أشار كابوزي و ستوفير (Capuzzi & Staufer, 2012) إلى أن جانين بيرنارد قامت بتصميم نموذج التمييز في عام 1979 كإطار نظري ويهدف لمساعدة المشرفين الجدد على تنظيم جهودهم الإشرافية، وقدمت آرثر وبيرنارد (Arthur & Bernard, 2012) توضيحاً للنموذج التمييزي في الإشراف حيث تم وصفه بأنه نموذجاً في الإشراف العيادي، وقد صمم في البداية للإشراف الفردي في العلاج النفسي ولكنه استخدم بعد ذلك لوضع تصور مفاهيمي للإشراف الجماعي، وقد صمم هذا النموذج لمساعدة المشرفين على تنظيم جهودهم الإشرافية من خلال اختيار التدخلات الإشرافية المناسبة في المواقف المتعددة.

وفي الحقيقة فقد تم تسمية هذا النموذج بالتمييزي لأنه يفترض ضمنياً أن المشرفين سيقومون بالاستجابة في تدخلاتهم بناءاً على الحاجات الخاصة للمتدربين (Bernard & Goodyear, 2004)، إن ممارسة المشرف لدور من الأدوار ضمن واحدٍ أو أكثر من المحاور التي يركز عليها هذا النموذج لا بد من أن تتغير وتتنوع حسب ما تتطلبه حاجة المرشد المتدرب وليس فقط فيما بين الجلسات المتعددة وإنما أيضا داخل الجلسة الإشرافية الواحدة (Nelson, Johnson & Thorngren, 2000).

وينبغي على المشرفين التركيز على المحاور الثلاثة بحسب ما هو مناسب ولكن في بعض الأحيان تحدث بعض المشاكل إذ يقوم المشرف بالتركيز على محور واحد أكثر من البقية وذلك لعدة أسباب منها: حاجة المتدرب الأكثر أهمية ، وعدم مرونة المشرف وتفضيله للتركيز على محور دون غيره، وكما أن هناك عدة أسباب لاختيار دور ما دون غيره من ادوار المشرف إلا أن أسوء سبب من الأسباب هو التفضيل الشخصي للمشرف مع إغفال حاجات المتدربين(Bernard & Goodyear, 2004; Bradly & Ladany, 2001).

ويجب على المشرف أن يراجع بشكل دوري ملاحظاته على الجلسات الإشرافية ويعمل على معالجة جوانب الضعف فيها (Bradly & Ladany, 2001).

وبينت كولتز (Koltz, 2008) بأن نموذج التمييز يفرق بين جانبين أساسيين من الجوانب الحيوية للعلاقة الإشرافية وهما: وظيفة العلاقة الإشرافية، والدور الذي يؤديه المشرف، حيث يمكن تقسيم وظائف العلاقة الإشرافية إلى ثلاثة محاور، هي: المهارات التدخلية، والمهارات المفاهيمية، والمهارات الشخصية، بالإضافة لذلك فإنه يمكن تصنيف العلاقة الإشرافية في ثلاثة أدوار للمشرف، هي: المعلم والمرشد والمستشار.

وأكدت آرثر وبيرنارد (Arthur & Bernard, 2012) بأن محاور الإشراف الثلاثة والأدوار الثلاثة للمشرف تشكل مصفوفة لخيارات الإشراف وبالتالي توفر للمشرفين تسعة خيارات مختلفة تساعدهم في تدخلاتهم الإشرافية الخاصة. وأشارت داوسون وهاربستر وهوفمان وفيلن (Dawson, Harpster, Hoffman, & Phelan, 2011) إلى أن البناء النظري لنموذج التمييز يعتبر من المميزات الرئيسة، حيث يتيح التعرف على المحاور الثلاثة الآتية: المهارات التدخلية والمهارات المفاهيمية والمهارات الشخصية بالتساوي. وبينت كولتز(Koltz, 2008) بأن هذا

النموذج يتميز بأنه يقدم تغذية راجعة وتقييم لكل من المشرف والمرشد المتدرب وبالتالي يعزز التواصل بينهما ويقوي العلاقة الإشرافية.

وذكر سوسمان (susman, 2012) أن نموذج التمييز حقق قبولاً واستخداماً واسعاً، وقد حظي بهذا التقدير نظراً لمرونته وتنظيم بنائه، وأن هذا النموذج يساعد المشرفين سواءً كانوا مبتدئين أو لديهم خبرة إشرافية ويقدم لهم خيارات متعددة للتدخلات الإشرافية، وأكد كابوزي و ستوفير(Capuzzi & Staufer, 2012) على أن نموذج التمييز يعتبر من النماذج الشائعة في الإشراف وأن هذا النموذج يعتبر متعدد الأبعاد ويمتاز بالوضوح والمرونة.

وقد لقي نموذج التمييز بعض التطور حيث ذكرت كلينغيرمان وبيرنارد (Clingerman & Bernard, 2004) بأن استخدام البريد الالكتروني كوسيلة إضافية في الإشراف على طلاب الإرشاد النفسي المتدربين يزيد من التواصل ويعمل كمجلة تفاعلية مابين المشرف والمرشد المتدرب، حيث يتيح لهما وقتاً إضافياً مما يساعد طلاب الإرشاد النفسي المتدربين على التفاعل مع المشرف بشكل أكبر وخاصة الطلاب الضعاف والذين لا يحصلون على التفاعل الكافي في جلسات الإشراف الجماعي.

المفاهيم الأساسية والافتراضات النظرية لنموذج التمييز:

تعتبر وظيفة العلاقة الإشرافية وأدوار المشرف من المفاهيم الأساسية في نموذج التمييز حيث يتم التركيز في وظيفة العلاقة الإشرافية على ثلاثة محاور، هي: المهارات التدخلية، والمهارات المفاهيمية، والمهارات الشخصية، كما يتم التركيز على ثلاثة أدوار للمشرف، هي: المعلم والمرشد والمستشار. ويختلف النموذج التمييزي عن النماذج ذات التوجه المحدد والتي تستخدم نفس مبادئ ونظريات الإرشاد النفسي في الإشراف على المرشدين حيث أن نموذج التمييز يوفر الأسلوب الإشرافي الذي يقلل من احتمالية الخلط بين الإرشاد والإشراف وحيث

يسبب هذا الخلط إزعاجاً للمرشدين المتدربين في تصور أنفسهم كمسترشدين (Bradly & Ladany, 2001).

وان الافتراض الرئيسي لنموذج التمييز هو أن الإشراف يجب أن يركز على نشاطات المرشدين المتدربين في ممارساتهم للعملية الإرشادية بدلاً من التركيز على الجانب الداخلي من مشاعر المرشدين المتدربين، ولذلك فإن من الضروري أن يرتبط الإشراف بشكل مباشر مع هذه النشاطات عن طريق تحديد العوامل الأساسية التي تصف الخصائص البارزة للعملية الإرشادية ولهذا السبب استخدم نموذج التمييز أدوار المشرف والتركيز على المحاور الثلاثة لوظيفة العلاقة الإشرافية –التدخلية والمفاهيمية والشخصية– لتنظيم عملية الإشراف المتعلقة بالنشاطات الإشرافية (Bradly & Ladany, 2001).

أهداف نموذج التمييز:

يهدف النموذج التمييزي بشكل أساسي إلى إعطاء المشرفين خارطة مفاهيمية تساعدهم على تتبع التركيز على محاور الإشراف حول نقاط الضعف ونقاط القوة والعمل على تحديد أفضل الطرق الإشرافية من خلال ممارسة أدوار المشرف الثلاثة (Nelson et al., 2000)، وأكد غريغوار وجنغرز (Gregoire & Jungers, 2007) على أن نموذج التمييز يهدف إلى التركيز على حاجات المتدربين من خلال استجابات المشرف المرنة في كل جلسة من الجلسات الإشرافية، وأشار برادلي ولاداني (Bradly & Ladany, 2001) إلى أن أهداف النموذج التمييزي تظهر في تمكن المرشدين المتدربين من ممارسة المهارات المفاهيمية والتدخلية والشخصية مما يحقق نجاحهم في مهنة الإرشاد النفسي، و أن أدوار المشرف الثلاثة تسهل على المرشدين المتدربين النمو والتطور المهني من خلال التعليم والاكتشاف والتشجيع وتقييم عملية التعليم.

العلاقة الإشرافية في نموذج التمييز:

في هذه العلاقة الإشرافية وخلال فترة التدريب تتكون الثقة بين المشرف والمرشد المتدرب، وتعتبر هذه العلاقة عنصراً حيوياً، ومهماً في تنمية الجوانب المختلفة لدى المرشد المتدرب، وذلك لأنها تؤثر على مقدار ما يكشفه المتدرب من التفاعلات التي تحدث بينه وبين المسترشد، ومن المهم جداً أن يشعر طالب الإرشاد المتدرب بأنه طالب متميز ومحبوب لدى مشرفه؛ لأن هذا يخفف الكثير من القلق الموجود لديه والذي يكون عادة مرتفع في بداية العلاقة الإشرافية أكثر منه في نهايتها (Goldberg et al., 2012).

وأشارت برادلي ولاداني (Bradly & Ladany, 2001) إلى أن العلاقة الإشرافية تعتبر مهمة جداً كما هي العلاقة الإرشادية مهمة، حيث يقوم المشرف بممارسة أدواره الثلاثة التي تعمل على تقوية العلاقة الإشرافية وتسمح لعدد من الاتصالات بالظهور وتراعي الفروق الفردية لدى المتدربين في مهاراتهم المفاهيمية، والشخصية، والتدخلية.

الجوانب الحيوية للعلاقة الإشرافية في نموذج التمييز:

تم الإشارة سابقاً إلى أن كولتز (Koltz, 2008) بينت بأن نموذج التمييز يفرق بين جانبين أساسيين من الجوانب الحيوية للعلاقة الإشرافية وهما: وظيفة العلاقة الإشرافية والدور الذي يؤديه المشرف حيث يمكن تقسيم وظائف العلاقة الإشرافية إلى ثلاثة محاور، هي: المهارات التدخلية، والمهارات المفاهيمية، والمهارات الشخصية، بالإضافة لذلك فإنه يمكن تصنيف العلاقة الإشرافية في ثلاثة أدوار للمشرف، هي: المعلم، والمرشد، والمستشار.

وفيما يلي توضيح لهذه الجوانب:

أ- وظائف العلاقة الإشرافية (المحاور الإشرافية):

1- المهارات التدخلية:

تنطوي المهارات التدخلية على تقنيات واستراتيجيات الإرشاد النفسي إلا أن التركيز يكون على التنفيذ الفعلي لهذه المهارات بدلا من التركيز على التخطيط لهذه المهارات (Nelson et al., 2000)، وقد ذكرت آرثر وبيرنارد (Arthur & Bernard, 2012) أن المهارات التدخلية تبدأ من المهارات البسيطة والملموسة مثل: الاستماع النشط (الإنصات) والتواصل لفهم المسترشد، وتنتهي بالتدخلات المعقدة والتي تشمل على سبيل المثال: مهارة بناء الحدود مع المسترشد، وتحدي المسترشدين بالطرق العلاجية كمواجهة المسترشد عندما تتناقض أقواله مع مشاعره ولغته الجسدية، وقد تشتمل المهارات التدخلية كما عرضها نيلسون وزملاؤه (Nelson et al., 2000) على ما يلي:

أ – القدرة على افتتاح المقابلة بسلاسة.

ب – القدرة على تأمل كلام المسترشد والعمل على إعادة عباراته وعكس أفكاره واستخدام مهارة الأسئلة السابرة، وتقديم الملخصات والتفسيرات.

ج – فهم التواصل غير اللفظي لتعزيز التواصل اللفظي.

د – القدرة على الوصول إلى إغلاق المقابلة.

وكما بينت آرثر وبيرنارد (Arthur & Bernard, 2012) أن المهارات التدخلية تشمل جميع مستويات السلوكات التي تميز التفاعلات الاجتماعية داخل العملية العلاجية، وبين كل من بيرنارد وجودبير وسوسمان (Bernard & Goodyear, 2004; Sussman, 2012) بأن المهارات التدخلية هي سلوكاتٍ علنية وتشير إلى ما يقوم به المتدربون في جلساتهم مع العملاء ويتم

ملاحظتها من قبل المشرف، وذكر غريغوار وجنغرز(Gregoire & Jungers, 2007) بأن المشرف يركز على المهارات التدخلية عندما يريد التأكد من وضوح الاتصال بين المسترشد والمرشد المتدرب.

2- المهارات المفاهيمية:

إن المهارات المفاهيمية تصف كل تلك المكونات من الممارسات العلاجية التي تتضمنها الخطة العلاجية مثل اختيار التدخلات وتنفيذ الخطة العلاجية بالشكل المناسب بحيث تكون ممارسة المرشد المتدرب للعملية الإرشادية قائمة على النظرية والبحث العلمي، فعلى المشرف أن يتتبع عمل المرشد المتدرب ويتأكد من سلامة أدائه وفيما إذا كان المرشد المتدرب قادراً على الدفاع عن آرائه وتدخلاته الإرشادية وفيما إذا كان قادراً على التنبؤ بمئآل المسترشد ومستقبله (Arthur & Bernard, 2012).

فالمهارات المفاهيمية تعتبر مهارات معرفية و تعكس لنا كيفية تفكير المتدربين وتحليلهم للحالات (Capuzzi & Staufer, 2012; Nelson et al., 2000)، ويمكن أن تشتمل المهارات المفاهيمية القدرة على: تحليل سلوكات المسترشد اللفظية وغير اللفظية، وتحديد النقاط الرئيسة في حديث المسترشدين، واختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف المناسبة للمسترشدين، وإدراك مدى تحسن حالة المسترشد (Nelson et al., 2000)، ويجب على المشرف تقديم المساعدة عندما يجد المرشد المتدرب نفسه عالقاً وغير قادر على تنظيم المعلومات الأساسية ولا يستطيع تحديد المعلومات الضرورية في كلام المسترشد من غيرها (Koltz, 2008)، وتعتبر المهارات المفاهيمية سلوكات سرية (Bernard & Goodyear, 2004; Nelson et al., 2000)، وتشير إلى

كيفية فهم المتدربين لما يحدث في الجلسات الإرشادية حيث يركز عليها المشرف عندما يريد اكتشاف القصد من وراء اختيار المرشد المتدرب للتدخلات الإرشادية المختلفة (Bernard & Goodyear, 2004; Gregoire & Jungers, 2007; Sussman, 2012).

3- المهارات الشخصية:

إن المشرف مسؤول عن تدريب المرشد المتدرب وجعله قادراً على الاستفادة من صفاته الشخصية في استيعاب المسترشد وتشتمل هذه المهارات على:الدفء والحساسية، والقدرة على التعامل مع ردود الفعل غير المتوقعة من المسترشد، واستعمال المرح والفكاهة في المواقف المناسبة، والقدرة على تقبل التغذية الراجعة من المشرف وتعليماته بصدر رحب، والقدرة على التعامل مع المواقف الغامضة التي ترافق العمل كمعالج نفسي (Arthur & Bernard, 2012).

وإن المهارات الشخصية تنطوي على استخدام المتدرب لجوانب نفسية مرتبطة بالقيام بعملية الإرشاد النفسي وقد تشتمل المهارات الشخصية على ما يلي: الراحة في تولي بعض الصلاحيات في العلاقة الإرشادية وتحمل مسؤولية ما لديهم من معرفة ومهارات، والقدرة على الإنصات للمسترشدين، وراحة المرشد مع مشاعره الخاصة وقيمه والمواقف التي تحدث معه والاحترام الأساسي للمسترشدين (Nelson et al., 2000)، وأوضح غريغوار وجنغرز (Gregoire & Jungers, 2007) بأن المشرف يقوم بالتركيز على المهارات الشخصية عندما يريد تحديد السلوكات المستخدمة في تفاعل المرشد المتدرب مع المسترشد مثل: لغة الجسد وتغير طبقات الصوت، وبين كل من بيرنارد وجوديير وسوسمان (Bernard & Goodyear, 2004; Sussman, 2012) بأن المهارات الشخصية تشير إلى كيفية قيام المتدربين بالمزج بين نمط شخصيتهم والدور الإرشادي مع محافظتهم في نفس الوقت على عدم تلوث العملية الإرشادية بقضاياهم الشخصية.

ب- أدوار المشرف في نموذج التمييز:

بين غريغوار وجنغرز(Gregoire & Jungers, 2007) أن المشرف لديه بعض الخيارات فيما يتعلق بالطريقة التي سيتبعها مع المرشدين المتدربين، فقد تم وصف نموذج التمييز بأنه يقوم على الدور الاجتماعي؛ وبالتالي يستخدم الدور الاجتماعي كلغة لوصف الطرق التي سيتبعها المشرف في إشرافه على المرشدين المتدربين وهذه الطرق تتمثل في ثلاثة أدوار يلعبها المشرف أثناء إشرافه على المرشدين المتدربين، هي: المعلم، والمرشد، والمستشار. ويوضح كل من آرثر وبيرنارد وبايرن وسيس (Arthur & Bernard, 2012; Byrne & Sias, 2010) بأن الاختيار للدور الإشرافي المناسب من بين هذه الأدوار الثلاثة يتم بناءً على أساسين هما:

1-حالة المسترشد ووضعه النفسي.

2- الاحتياجات التعليمية الفردية لكل مرشد متدرب.

وبناءً على هذين الأساسين ينتقل المشرف من دور لآخر من بين الأدوار الثلاثة الآتية:

1- دور المعلم:

في هذا الدور يقوم المشرف بتقديم التوجيهات المباشرة للمرشدين المتدربين فمن خلال هذا الدور يمكن تقديم التغذية الراجعة للمتدربين واقتراح التدخلات الأنسب في بعض المواقف ونمذجة المهارات (Arthur & Bernard, 2012; Sussman, 2012)، ويمكن تقديم المعلومات التعليمية بكفاءة عالية (Byrne & Sias, 2010)، وتوضيح المفاهيم والمهارات المختلفة (Gregoire & Jungers, 2007; McGlothlin, Rainey& Kindsvatter, 2005)، ويقوم المشرف غالباً بتعليم المرشد المتدرب مهارات جديدة أو تعزيز ماهو موجود لديه من مهارات (Koltz, 2008).

2- دور المستشار:

يستخدم المشرف دور المستشار عندما يريد أن يعمل كمصدر معلومات متاح للمتدرب؛ مما يسهل عملية التوجيه ولكنه يترك المتدرب مسؤولاً إلى حد كبير عن أفكاره المهنية وتصوراته المفاهيمية وتجاربه النفسية والعاطفية (Sussman, 2012)، وكما يستخدمه المشرف أيضاً عندما يريد أن يلعب دور الزميل أو عندما يكون المتدرب متردداً في أفكاره حول التدخلات المناسبة لأحد المسترشدين (Gregoire & Jungers,2007)، فيقدم المشرف يد العون للمرشدين المتدربين (Byrne & Sias,2010)، ويشجعهم على بناء قاعدة معرفية خاصة بهم، والتفكير من خلالها بالحلول الخاصة بالأسئلة التي يتم طرحها في كل من المقابلات الإرشادية والإشرافية، ويتم الاستعانة هنا باستراتيجيات متعددة ومختلفة تبعاً لاختلاف القضايا المفاهيمية ونظريات الإرشاد المتعددة التي يتبناها المرشدون المتدربون ومن هذه الاستراتيجيات إستراتيجية إثارة الأفكار (Brain Storming) والتي تستخدم لتقديم خيارات متعددة خلال الجلسات الإشرافية (Arthur & Bernard, 2012).

3- دور المرشد:

يركز المشرفون في دور المرشد على الواقع والتصورات الداخلية للمرشدين المتدربين والتي تتعلق بالعمل مع المسترشد (Arthur & Bernard, 2012)، حيث يستخدم المشرف دور المرشد عندما يريد أن يثير التأمل والمراجعة الذاتية لدى المرشد المتدرب (Sussman, 2012)، مما يساعد المتدربين على تحديد البقع العمياء لديهم ليصبحوا أكثر وعياً (Gregoire & Jungers, 2007)، كما يركز المشرفون أيضاً في هذا الدور على قضايا النمو المهني للمتدربين (Byrne & Sias, 2010)، وان استخدام هذا الدور يمكن أن يساعد المرشدين المتدربين على تطوير مهارات

ردود الفعل الذاتية، وفهم دور التحويل المضاد وأثره في العملية الإرشادية مع المسترشدين، وعلى الرغم من ذلك فإن على المشرف أن يكون حذراً في المحافظة على الحدود بين الإشراف والعلاج النفسي، أي محافظته على دوره كمشرف ودوره كمعالج للمرشدين المتدربين في نفس الوقت، وتكمن اهمية ممارسة المشرف لدور المرشد في مساعدة المتدرب عندما لا يحرز أي تقدم في التدريب الناتج عن عدم راحته ومواجهته لمشاكل شخصية في حياته وليس نتيجة لافتقاده للمهارات التدخلية أو المهارات المفاهيمية (Arthur & Bernard, 2012).

وأكد سوسمان (Sussman, 2012) على أن المشرف يجب أن لا يتبنى هذه الأدوار بالمعنى الحرفي لها أي لا يجوز للمشرف أن يصبح مرشداً أو مستشاراً أو معلماً للمرشد المتدرب وإنما يستمد المهارات الأساسية من هذه الأدوار ويمارسها في النشاطات الإشرافية.

الطريقة والتكنيكات الخاصة بنموذج التمييز:

يهتم نموذج التمييز بشكل محدد بالتفاعلات التي تحدث ضمن جلسة الإشراف لأنها تتعلق بالحاجات التعليمية الفورية للمتدرب، لذلك فهو لا يتطرق إلى دور المقوم او المراقب والذي يعتبر عادةً وسيلة لضمان جودة الخدمات المقدمة للمسترشد (Bernard & Goodyear, 2004).

ويمكن للمشرف من خلال هذا النموذج أن يأخذ دور المعلم، والمرشد، والمستشار تبعاً للحاجات الإشرافية داخل الجلسة الإشرافية الواحدة (Capuzzi & Stauffer, 2012).

وأشار بايرن وسيس (Byrne & Sias, 2010) إلى أن هذه الأدوار يتم ممارستها تبعاً لحاجات المتدربين وليس ضمن نمط ثابت ويجب الحذر من الميل لدور دون غيره من أدوار المشرف.

وقد ذكر ستولينبيرغ ومكنيل وديلورث (Stoltenberg, McNeill & Delworth, 1998) بأن المتدربين المبتدئين يحتاجون غالباً للتوجيهات، لذلك فإن المشرف الذي يعمل مع المرشد المتدرب المبتدئ قد يستخدم دور المعلم بشكل متكرر أكثر من أي دور آخر، ومع ذلك فإن المرشد المتدرب يطور ثقة بالنفس ومهارة أكثر عند استخدام المشرف لدور المستشار، لذلك لابد من التنقل بين الأدوار الثلاثة لتحقيق الفائدة الأكبر للمرشدين المتدربين مع ضرورة مراعاة حالة المسترشد والحاجات المختلفة للمرشدين المتدربين.

وخلال العملية الإشرافية يمكن لأدوار المشرف ومحاور الوظيفة الإشرافية أن تتغير بما يتناسب مع تحقيق الأهداف الإشرافية (Gregoire & Jungers, 2007)، ومن خلال هذا التغير في الأدوار والمحاور الإشرافية فإن هذا النموذج يقوم بتلبية حاجات متعددة ومختلفة للمرشدين المتدربين (Sussman, 2012)، ففي أي لحظة في العملية الإشرافية سيقوم المشرف باختيار محور إشرافي ليركز عليه كما سيقوم بتقييم لقدرات المتدربين في هذا المحور الإشرافي ومن ثم سيقوم المشرف باتخاذ القرار حول اختيار الدور الأفضل لمستوى قدرات المرشد المتدرب (Sussman, 2012)، حيث يقرر المشرف فيما إذا كان دور المعلم أو المرشد أو المستشار هو الأفضل والأكثر ملائمة لحاجات المتدرب الخاصة، ويتم اختيار كل دور من أدوار المشرف وفقاً لما يريد المشرف أن يركز عليه في الجلسة الإشرافية (Gregoire & Jungers, 2007)، و لذلك فقد يستجيب المشرف عند أي لحظة بواحدة من تسع طرق مختلفة ضمن مصفوفة خيارات التدخلات الإشرافية (Bernard & Goodyear, 2004)، حيث يمكن للمشرف أن يختار التركيز على المهارات التدخلية الأساسية في البداية من خلال دور المعلم والمرشد خاصة في الجلسات الإشرافية الأولى فيعلم المتدرب مهارات جديدة وكيفية التأثير على المسترشدين، وأما في

الجلسات الأخيرة فقد ينعكس الدور الإشرافي ليقوم المشرف بدور المستشار أكثر من قيامه بدور المعلم (Gregoire & Jungers, 2007).

مصفوفة خيارات التدخلات الإشرافية:

يقدم نموذج التمييز للمشرف مصفوفة خيارات التدخلات الإشرافية وتتكون من (3X3) ثلاثة أدوار إشرافية وثلاث وظائف للعلاقة الإشرافية وتتضمن الوظائف الإشرافية المحاور الثلاثة الآتية: المهارات التدخلية، المهارات المفاهيمية المهارات الشخصية، أما أدوار المشرف فتتضمن: المعلم والمرشد والمستشار (Sussman, 2012).

ولقد قدمت بيرنارد وجوديير (Bernard & Goodyear, 2004) مثالاً لمصفوفة خيارات التدخلات الإشرافية ويوضحها الجدول (1):

جدول 1: مثال لمصفوفة خيارات التدخلات الإشرافية.

	المعلم	المرشد	المستشار
المهارات التدخلية	– قد يرغب المرشد المتدرب في ممارسة اسلوب تقليل الحساسية التدريجي ولكنه لا يعلم كيفية ممارسته ولم يتلق تعلم سابق عنه.	– قد يكون المرشد المتدرب قادرا على استخدام مهارات تدخلية متعددة ولكنه في ممارسته للعملية الإرشادية مع المسترشد فإنه يستخدم مهارة تدخليه واحدة كطرح الأسئلة كأسلوب رئيسي.	– قد يجد المرشد المتدرب أن ردات الفعل للمسترشد جيدة نتيجة استخدامه لمهارة تدخلية محددة، فتصبح لدى المرشد رغبة في معرفة وتعلم المزيد حول هذه المهارة، فيستشير مشرفه حولها.
	– يقوم المشرف بتعليم المرشد على اسلوب الاسترخاء وكيفية بناء الهرم التدريجي وكيفية ممارسة اسلوب تقليل الحساسية التدريجي.	– يقوم المشرف بمساعدة المرشد على تحديد مدى تأثير المسترشد على هذا المرشد وتحديد سبب استخدامه لمهارة واحدة وما هو الذي يحد من استخدامه للمهارات المتنوعة في جلسات المعالجة.	– يقوم كل من المشرف والمرشد المتدرب بتحديد الاستخدامات المختلفة لهذه المهارة في العملية الإرشادية ثم التدرب على استخدامها.
المهارات المفاهيمية	– قد يكون المرشد المتدرب غير قادر على تمييز محاور وأنماط أفكار المسترشد أثناء الجلسات الإرشادية وكذلك بعد نهاية هذه الجلسات.	– قد يكون المرشد المتدرب غير قادر على وضع أهداف حقيقة وواقعية لمسترشد يعاني من ضعف القدرة على اتخاذ القرار وكثرة التردد في قراراته.	– قد يرغب المرشد المتدرب باستخدام نموذج مختلف وجديد لدراسة الحالة.
	– يقوم المشرف باستخدام مسودات الجلسات لتعليم المرشد المتدرب كيفية تحديد الملاحظات المحورية.	– يقوم المشرف بمساعدة المرشد المتدرب على العمل على كيفية ربط البنى المعرفية مع عدم قدرته على وضع الأهداف وبالتالي التعرف على كيفية تقييم وضع الحالة وكيفية اختيار أهداف مناسبة وملائمة.	– يقوم المشرف بمناقشة مجموعة من النماذج مع المرشد المتدرب مما يساعد المرشد المتدرب على اختيار ما يريد من النماذج.

المهارات الشخصية	– قد لا يكون المرشد المتدرب واعيا بأن جلسة معينة يفضلها أو ترتيب معين يعكس خلفيته الثقافية قد تسبب في بعض الأحيان شعور المسترشد بالإهانة.	– قد لا يكون المرشد المتدرب واعياً بأن مسترشده الذي شارف على إنهاء جلساته العلاجية شديد التعلق به.	– قد يرغب المرشد المتدرب بالشعور براحة أكثر في عمله مع كبار السن.
	– يقوم المشرف بتكليف المرشد بالقراءة حول بعض الثقافات المتعددة والعادات بين الشعوب.	– يحاول المشرف مساعدة المرشد المتدرب على اكتشاف مشاعر المسترشد تجاه المرشد والعمل على التخفيف التدريجي من تعلق المسترشد بالمرشد دون الإضرار به وترك الباب مفتوحاً له إذا أراد العودة في مرات قادمة.	– يقوم المشرف والمرشد المتدرب بمناقشة الهموم التي يواجهها الأشخاص في المراحل المتقدمة من العمر وهي مرحلة كبار السن.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لاحظت الباحثة قلة الدراسات العربية التي تناولت موضوع الإشراف في الإرشاد النفسي، واقتصارها على بعض جوانب الممارسة الإرشادية، ولذلك قامت الباحثة بتصميم برنامج إشرافي بالإستناد إلى نموذج التمييز الإشرافي.

وبالتحديد جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الآتي:

هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين أداء عينة الدراسة على كل مجال من مجالات مقياس المهارات الإرشادية يعزى للبرنامج الإشرافي؟

أهمية الدراسة:

إن أهمية هذه الدراسة تكمن في جانبين أساسيين هما:

الجانب النظري، حيث توفر هذه الدراسة مصدراً إضافياً للمعلومات حول العملية الإشرافية؛ وذلك لقلة الدراسات العربية التي تناولت موضوع الإشراف في الإرشاد النفسي، واقتصارها على بعض جوانب الممارسة الإرشادية، ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة، حيث تناولت مجالات أوسع مما تناولته الدراسات العربية السابقة لها وذلك لأن نموذج التمييز يجمع بين ثلاثة مجالات للمهارات، ويعطي خيارات عديدة لتدخلات المشرف.

وفي الجانب التطبيقي، تقدم هذه الدراسة للمشرفين برنامجاً يمكن استخدامه لتحسين المهارات الإرشادية لدى عينات مشابهة في إطار نموذج التمييز في الإشراف على المرشدين، وتزودهم بأداة لقياس المهارات الإرشادية لدى المرشدين اعتماداً على نموذج التمييز.

هدف الدراسة:

1- بناء برنامج إشرافي لتحسين المهارات الإرشادية لدى عينة من طالبات الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك واختبار فعاليته.

مصطلحات الدراسة:

نموذج التمييز: هو واحد من النماذج التكاملية في الإشراف على المرشدين وصمم لمساعدة المشرفين على تنظيم جهودهم الإشرافية، من خلال اختيار التدخلات الإشرافية المناسبة في المواقف المتعددة بناءً على الحاجات الخاصة للمتدربين (Arthur & Bernard, 2012).

المهارات التدخلية: هي تقنيات واستراتيجيات الإرشاد النفسي وتبدأ من المهارات البسيطة والملموسة مثل: الاستماع النشط (الإنصات) والتواصل لفهم المسترشد، وتنتهي بالتدخلات المعقدة والتي تشمل على سبيل المثال: مهارة بناء الحدود مع المسترشد، وتحدي المسترشدين بالطرق العلاجية كمواجهة المسترشد عندما تتناقض أقواله مع مشاعره ولغته الجسدية (Arthur & Bernard, 2012).

المهارات المفاهيمية: هي مهارات معرفية و تعكس لنا كيفية تفكير المتدربين وتحليلهم للحالات، وتتضمن القدرة على: تحليل سلوكات المسترشد اللفظية وغير اللفظية، وتحديد النقاط الرئيسة في حديث المسترشدين، واختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف المناسبة للمسترشدين، وإدراك مدى تحسن حالة المسترشد (Nelson et al., 2000).

المهارات الشخصية: هي قيام المتدربين بالمزج بين نمط شخصيتهم والدور الإرشادي مع محافظتهم في نفس الوقت على عدم تلوث العملية الإرشادية بقضاياهم الشخصية (Bernard & Goodyear, 2004).

البرنامج الإشرافي المستند إلى نموذج التمييز: هو مجموعة من الخبرات الإشرافية التي تتعرض لها المرشدات المتدربات خلال فترة تدريبهن، والتي تركز بشكل أساسي على المجالات الثلاثة الآتية: المهارات التدخلية، والمهارات المفاهيمية، والمهارات الشخصية، حيث تُنمّى من خلال أدوار المشرف الثلاثة، وهي: المعلم، والمرشد، والمستشار.

البرنامج الاعتيادي: هو البرنامج الإشرافي المتبع في تدريس مساق التدريبات الميدانية وهو مجموعة من الخبرات الإشرافية التي تتعرض لها المرشدات المتدربات خلال فترة تدريبهن، والتي تركز بشكل أساسي على بعض المهارات التدخلية المتعلقة بالإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي، وتناول الجانب النظري لكيفية تنظيم سجلات الإرشاد الفردي والجماعي ودراسة الحالة، ولا تتطرق للنظريات الإرشادية والأساليب المستخدمة فيها، ولا يتم تدريب الطلبة على كيفية تطبيق هذه المهارات؛ وإنما يتم تكليفهم بواجبات تهدف إلى تقييم أداء الطلبة وتتضمن هذه الواجبات اجراء جلسات ارشاد فردي وجلسات ارشاد جماعي وتنظيم سجلاتهما، وإجراء دراسة حالة.

المرشدات المتدربات: هن طالبات البكالوريوس في الإرشاد النفسي اللواتي شارفن على إنهاء تعليمهن الجامعي ويسجلن في مساق التدريبات الميدانية.

التحسين: هو تزويد المرشدة المتدربة بإطار كامل من المعارف والمهارات والاتجاهات والخبرة الضرورية، لإكسابها القدرة على ممارسة المهارات الإرشادية في العملية الإرشادية بفاعلية، حيث يقاس مدى التحسن بمقياس المهارات الإرشادية.

المهارة: هي آلية العمل التي يتم القيام بها من قبل المرشدات المتدربات أثناء تأديتهن للعمل الإرشادي مع أطراف العملية الإرشادية.

محددات الدّراسة:

- اقتصرت الدراسة على اختيار العينة من طالبات بكالوريوس الإرشاد النفسي المسجلات في مساق التدريبات الميدانية في جامعة اليرموك، فيمكن تعميم النتائج على عينات مشابهة فقط.
- اقتصرت الدراسة على الفترة الزمنية التي تدربت فيها الطالبات في مساق التدريبات الميدانية خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2014/2013.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

فيما يلي عرض لبعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الإشراف في الإرشاد النفسي وأثره في تحسين الممارسات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين.

أجرى يونغ وهاجيدورن (Young & Hagedorn, 2012) دراسة في جامعة سنترال فلوريدا؛ هدفت إلى فحص أثر برنامج إشرافي تدريبي في تحسين معرفة طلاب الإرشاد النفسي بالمقابلات التحفيزية وتنمية مهاراتهم، وكانت عينة الدراسة عينة قصدية وتكونت من مجموعتين: مجموعة تجريبية ضمت (25) طالب إرشاد نفسي من الطلبة المتدربين، ومجموعة ضابطة ضمت (18) طالب إرشاد نفسي من الطلبة المتدربين، حيث تلقت المجموعة التجريبية البرنامج الإشرافي المعد لهذه الدراسة في حين تلقت المجموعة الضابطة البرنامج الإشرافي الإعتيادي في الجامعة. وتم استخدام مقياس (MI Knowledge Questionnaire) ويقيس المعرفة بالمقابلات التحفيزية، ولاستخراج النتائج تم استخدام تحليل التباين الأحادي(ANOVA)، وقد أشارت نتائج التحليل الإحصائي أن البرنامج الإشرافي والذي تضمن تدريباً على المقابلات التحفيزية قد أثبت فاعليته فقد أدى إلى تحسن ملحوظ لدى أفراد المجموعة التجريبية في معرفتهم بالمقابلات التحفيزية وتنمية مهاراتهم.

وأجرت باسكو وولاك وسارتن ودايتون (Pasco, Wallack, Sartin & Dayton, 2012) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج إشرافي تدريبي قائم على مهارات الإتصال والمهارات

العلائقية في تنمية قدرات طلبة الإرشاد النفسي على منع الإنتحار بوصفهم جزء من برنامج الوقاية من الإنتحار في جامعة سيراكيوز الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (65) طالب من طلبة الإرشاد النفسي المقيمين في الكلية والمتدربين في مركز الإرشاد للوقاية من الإنتحار في الجامعة وتم تقسيم العينة إلى: المجموعة التجريبية وضمت (43) طالباً والمجموعة الضابطة وضمت (22) طالباً حيث تعرض أفراد المجموعة التجريبية إلى البرنامج الإشرافي التدريبي القائم على مهارات الإتصال والمهارات العلائقية بالإضافة إلى البرنامج التعليمي الذي يتم طرحة في الكلية، بينما تلقى أفراد المجموعة الضابطة البرنامج التعليمي فقط الذي يتم طرحه في الكلية ولم يتعرضوا للبرنامج الإشرافي التدريبي القائم على مهارات الإتصال والمهارات العلائقية.

وتم استخدام مقياس Suicide Intervention Response Inventory (SIRI) للتقييم الذاتي ويقيس مدى كفاءة المفحوص في تقديم استجابات مناسبة لأفراد يمرون بأزمة انتحار وكما تم استخدام مقياسApplied Suicide Intervention Skills Training (ASIST) للتقييم الذاتي ويقيس الجانب المعرفي والتطبيقي للمهارات الإرشادية المستخدمة في أزمة الإنتحار ولاستخرا النتائج استخدم اختبار(ت) (t-test) للعينات المترابطة وكما استخدم تحليل التباين الأحادي(ANOVA).

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد المجموعة التجريبية والذين تعرضوا للبرنامج الإشرافي التدريبي القائم على مهارات الإتصال والمهارات العلائقية والذي تضمن تمارين عملية وممارسة لعب الأدوار قد أظهروا تحسناً ملحوظاً في استجابات التدخل لمنع الإنتحار وقد تطورت معرفتهم ومهاراتهم المتعلقة بأزمة الإنتحار وزادت الفعالية الذاتية لديهم مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

وأجرى بالادينو ومنتُن وكيرن (Paladino, Minton & Kern, 2011) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج إشرافي قائم على نموذج التدريب التفاعلي في تحسين المهارات الإرشادية الأساسية وتنمية الوعي الذاتي لدى عينة من طلبة ماجستير الإرشاد النفسي وقد تكونت العينة من (45) طالباً ممن يسجلون لمساق مهارات الإرشاد الأساسية وشملت العينة مجموعتين: مجموعة تجريبية وضمت (22) طالباً حيث طبق عليهم البرنامج الإشرافي القائم على نموذج التدريب التفاعلي، ومجموعة ضابطة وضمت (23) طالباً لم يطبق عليهم البرنامج الإشرافي القائم على نموذج التدريب التفاعلي، وإنما تم الإشراف عليهم بالطريقة التقليدية.

وتم استخدام مقياس Supervisee Levels Questionnaire-Revised (SLQ-R) للتقييم الذاتي ويقيس مستوى المتدرب.ولاستخراج النتائج تم استخدام تحليل التباين الثنائي(2-way ANOVA)، وأشارت النتائج إلى ظهور تحسن ملحوظ في المهارات الإرشادية الأساسية وزيادة في الوعي الذاتي لصالح أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وقام الشريفين (2011) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على النموذج المعرفي في الإشراف في خفض مستوى قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك في مستوى السنتين الثالثة والرابعة المسجلين في مساقي مهارات وفنيات الإرشاد النفسي وتدريبات ميدانية في الإرشاد النفسي وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية دربت بالبرنامج التدريبي القائم على النموذج المعرفي في الإشراف. وضابطة اقتصر التعامل معها وفق الأساليب التدريسية الاعتيادية.

وتم استخدام مقياس قلق الأداء، ولاستخراج النتائج تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد (3-way MANOVA) وتحليل التباين الثلاثي (3-way ANOVA). وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق الأداء لدى أفراد المجموعة التجريبية كان أقل بشكل دال إحصائيا مما لدى أفراد المجموعة الضابطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في المجال السلوكي تعزى إلى التفاعل بين المجموعة والجنس. والتفاعل بين السنة الدراسية والجنس والتفاعل بين المجموعة والجنس والسنة الدراسية ووجود فروق دالة في المجال المعرفي تعزى إلى تفاعل المجموعة والجنس والسنة الدراسية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على مقياس قلق الأداء ككل تعزى إلى المجموعة والتفاعل بين المجموعة والجنس والتفاعل بين السنة الدراسية والجنس والتفاعل بين المجموعة والسنة الدراسية والجنس.

وأجرى ماندر وميلن وكاميرون (Maunder, Milne & Cameron, 2008) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج إشرافي يستند إلى نموذج العلاج السلوكي المعرفي (CBT) في تحسين المعرفة الإجرائية والتقريرية والممارسات الروتينية لدى عينة من ممارسي الرعاية الصحية الأولية حيث تكونت العينة من (25) فرداً، وقد شملت العينة مجموعتين: المجموعة التجريبية وقد تلقت البرنامج الإشرافي المستند إلى نموذج العلاج السلوكي المعرفي، والمجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج الإشرافي المستند إلى نموذج العلاج السلوكي المعرفي، وتم استخدام النسخة المحوسبة من مقياس (CBT-PC MCQ)

Cognitive behaviour therapy multiple-choice questionnaire وذلك لقياس المعرفة التقريرية، كما تم استخدام مقياس (procedural knowledge questionnaire) لقياس المعرفة الإجرائية، ولاستخراج النتائج استخدم اختبار (ت) (t-test) للعينات المترابطة. وأشارت النتائج إلى أنه قد حدث تحسن ملحوظ في المعرفة الإجرائية والتقريرية لدى ممارسي الرعاية الصحية

الأولية الذين تعرضوا للبرنامج الإشرافي مقارنة بالمجموعة الضابطة وكما أشارت النتائج أيضاً إلى حدوث تغير بسيط في الممارسات الروتينية لدى ممارسي الرعاية الصحية الأولية الذين تعرضوا للبرنامج الإشرافي مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وأجرى ستيفانو وزملاؤه (Stefano et al., 2007) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الإشراف الجماعي في مساعدة المرشدين المتدربين على حل الصعوبات التي تواجههم أثناء تدريبهم، وتكونت عينة الدراسة من (8) طلاب من طلبة الماجستير في الإرشاد النفسي في إحدى الجامعات الكندية، حيث تم الإستفسار عن المواقف التي شعر بها المتدربون بالعجز أثناء تعاملهم مع مسترشديهم في موقع التدريب والعمل على مناقشة هذه المواقف ومساعدتهم على إيجاد الحلول لهذه الصعوبات من خلال الإشراف الجماعي ثم تم عمل مقابلات مع أفراد الدراسة وتسجيلها للإجابة على الأسئلة الآتية:

- ماذا يفعل المتدرب عندما يمر بلحظات يشعر فيها بالعجز عن التصرف أثناء تعامله مع المسترشدين؟
- هل ساعد الإشراف الجماعي المتدرب على إيجاد الحلول للصعوبات التي تواجهه أم أن الإشراف الجماعي كان عائقاً يحول دون إيجاد الحلول لهذه الصعوبات؟

وبعد ذلك تم تحليل هذه المقابلات من خلال نماذج محددة، وأشارت نتائج هذه التحليلات إلى أن المرشدين المتدربين عندما يمرون بلحظات يشعرون فيها بأنهم عاجزون عن التصرف أثناء تعاملهم مع مسترشديهم فإن ذلك يعتبر دليلاً على الفشل مما يؤدي إلى شعورهم بسلسلة من ردود الفعل والمشاعر السلبية وكما أشارت نتائج التحليلات إلى أن الإشراف الجماعي كان فعالاً

حيث ساعد المرشدين المتدربين على حل الصعوبات التي واجهتهم من خلال زيادة وعيهم الذاتي وتوفير الدعم لهم.

وأجرى ضمرة (2004) دراسة هدفت إلى فحص مدى فعالية برنامج إشرافي قائم على اكتساب المهارة على مستويات الفعالية الذاتية والقلق عند المرشدين المبتدئين، بلغ عدد أفراد هذه الدراسة المشاركين (52) مرشداً ومرشدة من المرشدين العاملين في مديريات التربية والتعليم الأولى والرابعة والتعليم الخاص التابعة لوزارة التربية والتعليم ضمن محافظة العاصمة عمان. وقد تم توزيع أفراد الدراسة بشكل قصدي على مجموعتين: تجريبية تكونت من (26) مرشداً ومرشدة خضعوا لبرنامج إشرافي وتدريبي لرفع مستويات الفعالية الذاتية وخفض مستويات القلق لديهم، ومجموعة ضابطة وتكونت من (26) مرشداً ومرشدة لم يطبق عليها برنامج الإشراف والتدريب، وتم استخدام مقياس الفعالية الذاتية ومقياس القلق النفسي للمرشد، ولاستخراج النتائج تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA). وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الفعالية الذاتية مابين أفراد المجموعتين لصالح أفراد المجموعة التجريبية بالقياس البعدي.

وأجرى المعروف والحديثي (2003) دراسة هدفت إلى استكشاف أثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات الإتصال الإرشادية في المقابلة. وتكونت عينة الدراسة من (20) مرشدة تربوية، وتم استخدام مقاييس تقدير الأداء للمهارات التالية: (طرح الأسئلة، الإصغاء، التلخيص، التفسير) التي تم اعدادها لأغراض هذه الدراسة.

ولاستخراج النتائج تم استخدام اختبار ولكوكسن (للعينات المترابطة) ومان وتني (للعينات المستقلة)، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً لصالح المجموعة التجريبية.

وقام ري والتكروس (Ray & Altekruse, 2000) بدراسة في جامعة شمال تكساس هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج للإشراف الفردي وبرنامج للإشراف الجماعي على عينة من (64) طالب إرشاد بمستوى الماجستير، وتم استخدام مقياس (CRF-S) Counselor Rating Form-Short version ويقيس فاعلية المفحوص في الجلسات الإرشادية، كما تم استخدام مقياس (SLQ-R) Supervisee Levels Questionnaire-Revised للتقييم الذاتي ويقيس مستوى المتدرب. ولاستخراج النتائج تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، وقد بينت نتائج الدراسة أن كل البرامج أدت إلى تقدم في فاعلية وتطور طلبة الإرشاد وكان لبرنامج الإشراف الجماعي الأثر الأكبر في جعل المرشدين اقل اعتماداً على مشرفيهم وأكثر اعتماداً على أنفسهم.

وقام لستينبيرغ وجوديير(Lichtenberg & Goodyear, 2000) بدراسة في جامعة كنساس؛ هدفت إلى فحص مدى تعزيز وتعديل بنية التفاعل اللفظي بين المشرف والمرشد من خلال الإشراف على عينة الدراسة (44) زوج إشراف إرشادي، وتم استخدام مقياس (SRQ-E) Supervisee Research Questionnaire

ويقيس التفاعل في الجلسة الإشرافية من وجهة نظر المتدرب،

وكما تم استخدام مقياس (SRQ-R) Supervisor Research Questionnaire

ويقيس التفاعل في الجلسة الإشرافية من وجهة نظر المشرف.

وتم استخدام مقياس(Session Evaluation Questionnaire (SEQ ويقيم الجلسة الإشرافية، و كما تم استخدام مقياس(Interpersonal Communication Rating Scale (ICRS ويقيس التفاعلات الإجتماعية.

ولاستخراج النتائج تم استخدام تحليل الإنحدار المتعدد، ومربع كاي، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون. وقد أشارت النتائج إلى أن التفاعل بين المشرف والمرشد قد يكون اقل تنظيماً مما كان يعتقد بشكل عام، وان متغيرات الخبرة، والمهارة والقلق تلعب دوراً لا يمكن إهماله في التأثير على مقدار البنية التي تحدث وقد وجدت الدراسة أن جنس المشرف هو مؤشر موثوق فيه حول ما إذا كان لدى المشرف أو المرشد التأثير الأكبر على بنية الإشراف، حيث أظهرت الدراسة أن دور المشرف الذكر يكون في تنميط بنية الجلسة الإشرافية، بينما إن كان المشرف أنثى يكون الدور في بنية الجلسة الإشرافية للمرشد.

وأجرت داود وفريحات (1996) دراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين مهارات الإتصال لدى المرشد التربوي وجنسه وخبرته وفعاليته في تقديم الخدمات الإرشادية كما يراها المسترشدون. وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من طلبة الصفين التاسع والعاشر الأساسيين والصفين الأول والثاني الثانويين، وهم موزعون على (40) مدرسة من مدارس مديريتي تربية عمان الأولى والثانية منها عشرون مدرسة للذكور وعشرون للإناث.

وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة بطريقة قصدية من بين الطلبة الذين حصلوا على خدمات الإرشاد الجمعي أو الإرشاد الفردي ودراسة الحالة، واستجاب أفراد العينة لمقياسين تم

تطويرهما لأغراض هذه الدراسة هما: مقياس مهارات الإتصال لدى المرشد، ومقياس فاعلية المرشد في تقديم الخدمات الإرشادية.

وتم استخدام تحليل التباين الأحادي لإستخراج النتائج حيث أظهرت النتائج أن هناك ارتباطاً ذا دلالة احصائية بين مهارات الإتصال لدى المرشد وفاعليته في تقديم الخدمات الإرشادية كما أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة لعدد سنوات خبرة المرشد على فاعليته في تقديم الخدمات الإرشادية، في حين لم تظهر نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة في الفاعلية الإرشادية تعزى لمتغير الجنس.

خلاصة الدراسات السابقة:

جميع هذه الدراسات أظهرت أهمية الإشراف في الإرشاد النفسي وقد تناولت كل دراسة جانب من جوانب العملية الإشرافية والعملية الإرشادية؛ ففي دراسة يونغ وهاجيدورن (Young & Hagedorn, 2012) وجد أنه تم تناول جانب المعرفة بالمقابلات التحفيزية – والتي تعني تحفيز المسترشدين على متابعة الجلسات الإرشادية حيث تتضمن بناء الثقة بين المرشد والمسترشد – وتنمية مهارات المرشدين في ممارسة المقابلات التحفيزية.

وفي دراسة باسكو وولاك وسارتن ودايتون (Pasco, Wallack, Sartin & Dayton, 2012)

وجد أنه تم تناول جانب مهارات الإتصال والمهارات العلائقية

وتناولت دراسة بالادينو ومنتُن وكيرن (Paladino, Minton & Kern, 2011) نموذج التدريب التفاعلي والمهارات الإرشادية الأساسية وتنمية الوعي الذاتي لدى المرشد المتدرب.

وفي دراسة الشريفين (2011) وجد أنه تناول النموذج المعرفي في الإشراف كما تناول كيفية خفض مستوى قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين من خلال تحسين مهاراتهم الإرشادية.

وتناول ماندر وميلن وكاميرون (Maunder, Milne & Cameron, 2008) نموذج العلاج السلوكي المعرفي (CBT).

وفي دراسة ستيفانو وزملاؤه (Stefano et al., 2007) يلاحظ أنه تناول فوائد الإشراف الجماعي في زيادة الوعي الذاتي لدى المرشد وتقديم الدعم له.

وفي دراسة ري والتكروس (Ray & Altekruse, 2000) يلاحظ أنه ركز أيضاً على الإشراف الجماعي

وتناول ضمرة (2004) نموذج اكتساب المهارة وهو من نماذج الإشراف على المرشدين وكيف أن الإشراف من خلال هذا النموذج يعمل على تحسين مستويات الفعالية الذاتية ويخفض القلق عند المرشدين المبتدئين

وتناولت داود وفريحات (1996) والمعروف والحديثي (2003) جانب مهارات الإتصال الإرشادية في المقابلة.

وتناول لستينبيرغ وجودبير(Lichtenberg & Goodyear, 2000) جانباً من جوانب العملية الإشرافية وهو التفاعل بين المشرف والمرشد في الجلسات الإشرافية

وقد بينت هذه الدراسات مساهمة الإشراف في تحسين الممارسات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين، وبهذا تشترك هذه الدراسة مع هذه الدراسات السابقة ولكنها تميزت في تناولها للمجالات الثلاثة الآتية: المهارات التدخلية، المهارات المفاهيمية، والمهارات الشخصية، كما تميزت ببناء مقياس للمهارات الإرشادية يتميز بأن فقراته من نوع الإختيار من متعدد والتي تعرض مواقف إرشادية تطبيقية والذي يتميز بسهولة تطبيقه على المفحوصات بصورة فردية أو جماعية.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتضمن هذا الفصل وصفاً لإجراءات الدراسة، من حيث أفراد الدراسة وكيفية اختيار العينة، وتوزيع أفرادها في مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة، ووصفاً للمقياس المستخدم فيها، والبرنامج الإشرافي وإجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية.

مجتمع الدراسة

طالبات الإرشاد النفسي المسجلات لمساق التدريبات الميدانية في جامعة اليرموك للفصل الثاني من العام الدراسي 2014/2013، والبالغ عددهن (176).

عينة الدراسة

تم اختيار عينة متيسرة، وتكونت من (30) طالبة ممن تطوعن للمشاركة في هذه الدراسة، وقُسّمت العينة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وضمت (15) طالبة خضعن لبرنامج الإشراف المستند إلى نموذج التمييز بالإضافة إلى الطريقة الإعتيادية في تدريس المساق، والمجموعة الضابطة وضمت (15) طالبة تعرضن للطريقة الإعتيادية فقط.

وتم توزيع أفراد الدراسة على المجموعتين عشوائياً.

أدوات الدراسة:

أعدت الباحثة لأغراض هذه الدراسة مقياساً للمهارات الإرشادية و برنامجاً إشرافياً بالإستناد إلى نموذج التمييز ، وفيما يلي عرض لهذه الأدوات:

أولاً: مقياس المهارات الإرشادية:

إعداد المقياس:

قامت الباحثة بإعداد مقياس المهارات الإرشادية المستند إلى نموذج التمييز الإشرافي، وقد مر المقياس بمرحلتين أساسيتين حتى وصل إلى صورته النهائية، وفيما يلي عرض لهذه المراحل:

المرحلة الأولى:

بناء المقياس بصورته الأولية، وقد تم اعتماد عدة أمور أثناء إعداد المقياس في هذه المرحلة وهي:

1- الاطلاع على عدد من المقاييس التي تقيس أداء طلاب الإرشاد النفسي المتدربين وممارستهم للمهارات الإرشادية المختلفة مثل:المقاييس التي أوردتها كل من:

جامعة دنفر (University of Denver, 2012)

وجامعة مينسوتا (University of Minnesota, 2012)

وجامعة ماري هاردن (University of Mary Hardin-Baylor, 2010)

وجامعة تروي (Troy University, 2012)

2- بعد الإطلاع على هذه المقاييس وجد أن الاستجابة على هذه المقاييس تتم من خلال ملاحظة المشرف لمدى امتلاك طلاب الإرشاد المتدربين للمهارات الإرشادية، ومن هنا قامت الباحثة ببناء مقياساً خاصاً لهذه الدراسة يتميز بأن صياغة فقراته تمت بصورة تطبيقية بحيث يتم عرض مواقف إرشادية ويقوم المفحوص باختيار

الاستجابة المناسبة من بين ثلاثة بدائل لكل فقرة من فقراته كما يتميز بسهولة تطبيقه على المفحوصين بصورة فردية أو جماعية.

3- قامت الباحثة بصياغة فقرات المقياس في صورتها الأولية بحيث تغطي المجالات الثلاثة: (المهارات التدخلية، والمهارات المفاهيمية، والمهارات الشخصية)، ونظراً لكثرة المهارات الإرشادية وتعددها واختلافها في أهميتها وصعوبة تضمين جميع المهارات الإرشادية التفصيلية والدقيقة في مقياس المهارات الإرشادية، والتي تسبب فيما إذا تم تضمينها في المقياس إلى زيادة كبيرة في عدد فقرات المقياس وبالتالي سيكون طول المقياس سبباً في ملل وتعب المستجيبين مما يؤدي إلى احتمال تقديمهم لاستجابات عشوائية وغير دقيقة على المقياس، قامت الباحثة بمراجعة الادب التربوي واختيار مجموعة من المهارات وتصنيفها في المجالات الثلاثة الرئيسة بحيث تكون ممثلة لهذه المجالات بشكل مقبول. وفيما يلي عرض للمجالات الثلاثة وما تضمنته من مهارات وتوضيح لأرقام فقرات المقياس التي تعكس كل مهارة من هذه المهارات:

المجال الأول: المهارات التدخلية:

تضمن مجال المهارات التدخلية مجموعة المهارات الآتية وعددها 8 مهارات، وهي: مهارة عكس المحتوى (عمر،1987؛ Troy University, 2012;University of Minnesota,2012) مهارة التلخيص (الصمادي وحداد، 1998؛ الشناوي،1996؛Troy University, 2012)، مهارة المواجهة (عمر،1987؛Troy University, 2012;University of Minnesota, 2012)، مهارة التعاطف (أبو عبادة ونيازي،2001)، مهارة الاستيضاح (الشناوي،1996 ؛عمر،1987)، مهارة

طرح الأسئلة (الصمادي وحداد، 1998؛ University of Mary Hardin-Baylor, 2010؛ Troy University, 2012؛University of Minnesota,2012) مهارة إعادة الصياغة (الصمادي وحداد، 1998؛University of Mary Hardin-Baylor,2010)، مهارة عكس المشاعر (Troy University, 2012;University of Mary Hardin-Baylor, 2010;University of Minnesota, 2012؛الصمادي وحداد، 1998؛ الشناوي،1996؛ عمر،1987)، وفيما يلي عرض لأرقام الفقرات في مقياس المهارات الإرشادية والتي تعكس المهارات الفرعية:

- مهارة عكس المحتوى، وتعكسها الفقرة رقم (7).
- مهارة عكس المشاعر، وتعكسها الفقرة رقم (22).
- مهارة التلخيص، وتعكسها الفقرة رقم (3).
- مهارة المواجهة، وتعكسها الفقرة رقم (14).
- مهارة التعاطف، وتعكسها الفقرة رقم (15).
- مهارة الاستيضاح، وتعكسها الفقرة رقم (21).
- مهارة طرح الأسئلة، وتعكسها الفقرة رقم (24).
- مهارة إعادة الصياغة، وتعكسها الفقرة رقم (8).

المجال الثاني: المهارات المفاهيمية:

تعتبر المهارات المفاهيمية سلوكات سرية وتشير إلى كيفية فهم المتدربين لما يحدث في الجلسات الإرشادية وتحدد اختيارهم لأنماط التدخلات الإرشادية (Bernard & Goodyear, 2004 ; Nelson et al., 2000).

وتعتبر المهارات المفاهيمية مهارات معرفية والتي تعكس لنا كيفية تفكير المتدربين وتحليلهم للحالات، ويمكن أن تشتمل المهارات المفاهيمية القدرة على: تحليل سلوكات المسترشد

اللفظية وغير اللفظية، وتحديد النقاط الرئيسة في حديث المسترشدين، واختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف المناسبة للمسترشدين، وإدراك مدى تحسن حالة المسترشد (Nelson et al., 2000).

وكما تركز المهارات المفاهيمية على: قدرة المرشد على تشخيص سبب الاضطراب لدى المسترشد، ومساعدة المسترشد على وضع أهدافه وتحقيقها، والتخلص من المشكلة التي يعاني منها، والوصول إلى نتائج ايجابية. وهذا كله يعتمد على: فهم المرشد للنظرية الإرشادية وأساليبها العلاجية، وكيفية إجراء دراسة الحالة، والمعرفة بكيفية التسجيل والتوثيق وأهميتها وكيفية كتابة التقرير النفسي الختامي؛ لذلك تم صياغة فقرات هذا المجال بحيث تعكس قدرة المرشد المتدرب ومعرفته بـــ: مهارة دراسة الحالة ومهارة التسجيل والتوثيق ومهارة كتابة التقرير النفسي وفهمه لعدد من نظريات الإرشاد النفسي وهي: النظرية الإنسانية والنظرية السلوكية ونظرية الاختيار(العلاج الواقعي) ونظرية العلاج متعدد المحاور والنظرية العقلانية الانفعالية؛ بالاعتماد على ما أورده كل من جامعة تروي (Troy University, 2012) والشناوي (1994) وجامعة دنفر (University of Denver, 2012) وعمر(1987) وجامعة مينسوتا (University of Minnesota, 2012)، وفيما يلي عرض لأرقام الفقرات في مقياس المهارات الإرشادية والتي تعكس فهم المرشد المتدرب لهذه المهارات والنظريات:

- النظرية الإنسانية وتعكسها الفقرة رقم (5).
- النظرية السلوكية وتعكسها الفقرة رقم (1).
- نظرية الاختيار(العلاج الواقعي) وتعكسها الفقرة رقم (23).
- نظرية العلاج متعدد المحاور وتعكسها الفقرة رقم (10).
- النظرية العقلانية الانفعالية وتعكسها الفقرة رقم (17).

- مهارة التسجيل الكتابي، وتعكسها الفقرة رقم (2).
- مهارة كتابة التقرير النفسي، وتعكسها الفقرة رقم (27).
- مهارة دراسة الحالة وتعكسها الفقرة رقم (28).

المجال الثالث: المهارات الشخصية:

تشير المهارات الشخصية إلى كيفية قيام المتدربين بالمزج بين نمط شخصيتهم والدور الإرشادي مع محافظتهم في نفس الوقت على عدم تلوث العملية الإرشادية بقضاياهم الشخصية (Bernard & Goodyear, 2004 ; Nelson et al., 2000).

ولقد تم اختيار مجموعة المهارات الشخصية الآتية: مهارة جمع المعلومات (أبو عبادة ونيازي،2001)، مهارة بناء علاقة ايجابية (University of Denver, 2012 ؛ University of Minnesota, 2012؛ أبو عبادة ونيازي،2001)، مهارة احترام كرامة المسترشد وخصوصيته (الصمادي وحداد، 1998)، مهارة الإرشاد الجمعي (غانم،2009؛ أبو عبادة ونيازي،2001)، مهارة التعامل بلطف واحترام مع الآخرين (الصمادي وحداد، 1998)، مهارة الصبر والهدوء(الصمادي وحداد، 1998)، مهارة التفاؤل (الصمادي وحداد، 1999)، مهارة التسامح (الصمادي وحداد، 1999؛ أبو عبادة ونيازي،2001)، مهارة الألفة (الصمادي وحداد، 1999؛University of Minnesota, 2012)، مهارة مساعدة الآخرين (الصمادي وحداد، 1998)، مهارة الثبات والاتزان الانفعالي(الصمادي وحداد، 1998)، وفيما يلي عرض لأرقام الفقرات في مقياس المهارات الإرشادية والتي تعكس المهارات الفرعية:

- مهارة جمع المعلومات، وتعكسها الفقرة رقم (4).
- مهارة بناء علاقة، وتعكسها الفقرة رقم (19).
- مهارة احترام كرامة المسترشد وخصوصيته، وتعكسها الفقرة رقم (13).

- مهارات الإرشاد الجمعي، وتعكسها الفقرتين رقم (12، 26).
- مهارة التعامل بلطف واحترام الآخرين، وتعكسها الفقرة رقم (16).
- مهارة الصبر والهدوء، وتعكسها الفقرة رقم (9).
- مهارة التفاؤل، وتعكسها الفقرة رقم (20).
- مهارة التسامح، وتعكسها الفقرة رقم (18).
- مهارة الألفة، وتعكسها الفقرة رقم (6).
- مهارة مساعدة الآخرين، وتعكسها الفقرة رقم (11).
- مهارة الثبات والاتزان الانفعالي، وتعكسها الفقرة رقم (25).

4- إخراج المقياس بصورته الأولية مكونا من قسمين: القسم الأول ويتضمن مقدمة للمقياس، والقسم الثاني مكون من مجموعة من الفقرات الاختبارية والتي تغطي المهارات الإرشادية المنتمية للمجالات الثلاثة: (المهارات التدخلية، والمهارات المفاهيمية، والمهارات الشخصية) حيث بلغ عدد فقرات المقياس (28) فقرة بحيث يتم الاستجابة عليها من خلال اختيار الإجابة الصحيحة من بين عدة إجابات.

المرحلة الثانية: التحقق من صدق المقياس وثباته:

1- قامت الباحثة بالتحقق من صدق المحتوى للمقياس، من خلال عرض فقراته موزعة حسب المهارات والمجالات الثلاثة التي تنتمي لها كل فقرة؛ والتي يوضحها نموذج تحكيم مقياس المهارات الإرشادية في الملحق رقم (1)؛ على مجموعة بلغت (10) من المحكمين المختصين في الإرشاد النفسي، والقياس والتقويم، من ذوي الخبرة والكفاءة، للحكم على مدى انتماء المهارات للمجالات التي صنفت فيها وانتماء الفقرات وتمثيلها للمهارات والمجالات الرئيسة، ومدى انسجام الفقرة مع معايير صياغة الفقرات، ووضوحها وسلامة اللغة المستخدمة،

وطلب من المحكمين إبداء رأيهم وتسجيل ملاحظاتهم على الفقرات غير المناسبة للمساعدة في تعديلها.

2- بعد عرض المقياس على المحكين قامت الباحثة بتثبيت الفقرات التي حظيت بموافقة (80%) فأكثر من المحكمين وأدى هذا الإجراء إلى إبقاء 24 فقرة على حالها وتعديل 4 فقرات، ثم قامت الباحثة بإخراج المقياس بصورته النهائية كما هو موضح في الملحق رقم (2).

3- وللمزيد من التحقق من صدق المقياس تم تطبيقه على عينة مكونة من (30) طالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وحُسب معامل الإرتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المجال وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.301 – 0.902)، وتم قبول جميع الفقرات حيث أن معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه (0.30) فأكثر ، وهو دال احصائياً عند (α= 0.05) ، كما تم حساب معامل الإرتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المقياس الكلي وتراوحت قيم معاملات الإرتباط بين (0.329 – 0.826)، ويوضحها الجدول (2).

جدول 2: قيم معامل إرتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وقيم معامل إرتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

الفقرة	الارتباط مع المجال	الإرتباط مع المقياس الكلي	الفقرة	ارتباط الفقرة مع المجال	كلي	الفقرة	ارتباط الفقرة مع المجال	كلي
1	.677	.620	11	.415	.360	21	.669	.452
2	.301	.422	12	.476	.411	22	.739	.758
3	.715	.670	13	.755	.826	23	.880	.826
4	.536	.442	14	.559	.329	24	.669	.452
5	.856	.750	15	.739	.758	25	.584	.492
6	.600	.588	16	.587	.471	26	.659	.589
7	.591	.439	17	.902	.797	27	.376	.363
8	.614	.500	18	.769	.748	28	.784	.661
9	.574	.659	19	.514	.537			
10	.880	.826	20	.429	.367			

وتم حساب معاملات الإرتباط بين مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، ويوضحها الجدول (3).

جدول 3: معاملات الإرتباط البينية لمجالات المقياس وارتباط المجالات مع الدرجة الكلية للمقياس.

المجال	المهارات التدخلية	المهارات المفاهيمية	المهارات الشخصية	كلي
المهارات التدخلية	1			
المهارات المفاهيمية	.601	1		
المهارات الشخصية	.654	.817	1	
الكلي	.811	.912	.945	1

يلاحظ من الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط المجال مع غيره من المجالات؛ وارتباطه مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.601– 0.945)، وتعتبر هذه القيم مؤشرات على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الصدق لأغراض هذه الدراسة.

4- قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس من خلال استخدام عينة الصدق نفسها لتقدير معامل ثبات الإتساق الداخلي للمقياس، وذلك من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (4) يبين قيم معامل ثبات الإتساق الداخلي.

جدول 4: قيم الثبات حسب معادلة كرونباخ ألفا لمقياس المهارات الإرشادية الكلي ومجالاته.

المجال	قيمة معامل الثبات	عددالفقرات
المهارات التدخلية	.792	8
المهارات المفاهيمية	.876	8
المهارات الشخصية	.818	12
الكلي	.924	28

يلاحظ من الجدول (4) أن قيم معامل ثبات الإتساق الداخلي تراوحت بين (.792 – .924)، وتعتبر هذه القيم مؤشرات على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح المقياس:

يتكون المقياس من (28) فقرة اختبارية تعكس المهارات الإرشادية، وتحت كل فقرة ثلاثة خيارات للإجابة. يختار منها المفحوص الإجابة الصحيحة من خلال وضع إشارة (X) تحت رمز الإجابة الصحيحة لكل فقرة في ورقة الإجابة، وتعتبر العلامة الكلية للمقياس هي

(28) حيث يتم احتساب نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل فقرة بناءً على مفتاح التصحيح المبين فيما يلي:

مفتاح التصحيح:

رقم الفقرة	أ	ب	ج
1		X	
2	X		
3		X	
4			X
5	X		
6	X		
7			X
8	X		
9			X
10	X		
11		X	
12			X
13	X		
14		X	

رقم الفقرة	أ	ب	ج
15	X		
16		X	
17			X
18		X	
19			X
20		X	
21			X
22	X		
23			X
24			X
25		X	
26		X	
27	X		
28		X	

ثانياً: البرنامج الإشرافي

استند هذا البرنامج إلى نموذج التمييز، وهو من النماذج التكاملية في الإشراف في الإرشاد النفسي، حيث يقدم النموذج التمييزي بشكل أساسي خارطة مفاهيمية تساعد المشرفين على تتبع التركيز على محاور الإشراف الثلاثة وهي: المهارات التدخلية، والمهارات المفاهيمية، والمهارات الشخصية لدى المرشدين المتدربين. والتعرف على نقاط الضعف ونقاط القوة والعمل على تحديد أفضل الطرق الإشرافية من خلال ممارسة أدوار المشرف الثلاثة وهي: المعلم، والمرشد، والمستشار.

وهدف هذا البرنامج إلى تحسين المهارات الإرشادية بمجالاتها الثلاثة لدى عينة من طالبات الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك، حيث تضمن هذا البرنامج عشرة جلسات إشرافية، ومدة كل جلسة إشرافية ساعتان، بمعدل جلستين اسبوعياً.

كيفية تطبيق الإشراف وأوراق العمل: تم تطبيق الإشراف وأوراق العمل من خلال التدخلات الإشرافية التي قدمها نموذج التمييز؛ التي تتعلق بممارسة أدوار المشرف الثلاثة، والتركيز على المهارات الإرشادية بمجالاتها الثلاثة، وتم ممارسة الأدوار الثلاثة بفاعلية، وتجدر الإشارة هنا إلى أن المرشدين المبتدئين يتم العمل معهم وفقاً لأدوار المشرف الثلاثة ولكن يتم التركيز أكثر على دور المعلم، وقد تم الإعتماد في دور المعلم على إكساب الطالبات المهارات الإرشادية وكيفية تطبيقها من خلال اتباع خطوات تنمية المهارات واكتسابها؛ التي أشار لها روستش (Rusch) الوارد في المصري (2009)، وهي:

1- تحديد المهارات المراد التدريب عليها.

2- تقديم أنشطة فعالة لجذب انتباه المتدربين (وتضمنت: أسلوب الندوة، والحوار والمناقشة، وإثارة الأفكار، وأوراق العمل التي تم تنفيذها من خلال :التعلم التعاوني ولعب الأدوار).

3- شرح تفصيلي لكل مهارة وكيفية التدرب عليها.

4- وصف الخطوات الأساسية التي يجب اتباعها عند تنفيذ أداء المهارة.

5- نمذجة المهارة.

6- التدريب على الأداء من خلال لعب الأدوار.

7- مناقشة كيفية استخدام هذه المهارة وتوظيفها لتحقيق هدف معين.

أهداف جلسات البرنامج الإشرافي:

الجلسة الأولى: هدفت إلى التعارف بين الباحثة وأعضاء المجموعة، وتقديم البرنامج (أهدافه، وعدد جلساته، ومدته، وزمنه، ومكانه، ومدة الجلسة الإشرافية، وتقديم معلومات حول نموذج التمييز).

الجلستان الثانية والثالثة: هدفتا إلى تعريف المتدربات بالمهارات التدخلية الآتية:(مهارة عكس المشاعر، ومهارة عكس المحتوى، ومهارة الاستيضاح، ومهارة إعادة صياغة العبارات، ومهارة التلخيص، ومهارة التعاطف، ومهارة المواجهة، ومهارة طرح الأسئلة) وأهميتها، وتدريبهن على تطبيقها من خلال المواقف التدريبية.

الجلستان الرابعة والخامسة: هدفتا إلى تعريف المتدربات بأهمية النظرية في العملية الإرشادية، وتعريفهن بالمهارات المفاهيمية المتعلقة بالنظريات الإرشادية الآتية: (نظرية الاختيار-العلاج الواقعي-، والنظرية العقلانية الانفعالية، والنظرية السلوكية، والنظرية الإنسانية، ونظرية العلاج متعدد المحاور)، وتدريبهن على تطبيقها من خلال المواقف التدريبية.

الجلسة السادسة: هدفت إلى تعريف المتدربات بالمهارات المفاهيمية الآتية:(مهارة التسجيل والتوثيق، مهارة دراسة الحالة، مهارة كتابة التقرير النفسي) وأهميتها في المقابلة الإرشادية، وتدريبهن على تطبيقها من خلال المواقف التدريبية.

الجلسة السابعة: هدفت إلى مراجعة المهارات التدخلية والمفاهيمية وتعريف المتدربات على نقاط الضعف ونقاط القوة لديهن في تطبيقهن للمهارات التدخلية والمفاهيمية من خلال عرض ومناقشة الجلسات التي تم تكليف المرشدات المتدربات بتصويرها والعمل على معالجة نقاط الضعف لديهن.

الجلستان الثامنة والتاسعة: هدفتا إلى تعريف المتدربات بالمهارات الشخصية الآتية: (مهارة الصبر والهدوء، مهارة احترام كرامة المسترشد وخصوصيته، مهارة التعامل بلطف واحترام الآخرين، مهارة مساعدة الآخرين، مهارة التفاؤل، مهارة التسامح، مهارة الألفة، مهارة بناء العلاقة الايجابية، مهارة جمع المعلومات مهارة الثبات والاتزان الانفعالي، مهارات الإرشاد الجمعي) بشكل موجز؛ وأهميتها في المقابلة الإرشادية، وتدريبهن على تطبيقها من خلال المواقف التدريبية.

الجلسة العاشرة: هدفت إلى إنهاء البرنامج الإرشادي، من خلال شكر المتدربات والثناء عليهن لحضور الجلسات الإشرافية، و تلخيص ما تم تناوله في الجلسات الإشرافية السابقة، والعمل على تقييم البرنامج الإشرافي.

صدق البرنامج:

للتأكد من صدق البرنامج قامت الباحثة بعرضه على مجموعة بلغت (10) من المختصين في الإرشاد النفسي، حيث قاموا بمراجعة البرنامج وإعطاء ملاحظاتهم واقتراحاتهم، وأجريت التعديلات المقترحة لتحسين البرنامج والخروج به في صورته النهائية، التي يوضحها الملحق رقم(4).

إجراءات الدراسة:

1- تم بناء أدوات الدراسة والتحقق من دلالات الصدق والثبات.

2- الإعلان عن الدراسة في قسم علم النفس الارشادي والتربوي في جامعة اليرموك.

3- اختيار عينة متيسرة من الطالبات المتطوعات للمشاركة في هذه الدراسة ممن يسجلن لمساق التدريبات الميدانية لطلبة بكالوريوس الإرشاد النفسي خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014/2013.

4- تطبيق القياس القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة.

5- تطبيق البرنامج المستند إلى نموذج التمييز على المجموعة التجريبية، حيث تلقى جميع أفراد العينة البرنامج الإشرافي الإعتيادي في مساق التدريبات الميدانية، من خلال الجلسات الإشرافية التي قدمها مدرس المساق في الجامعة، وخضع أفراد المجموعة التجريبية لبرنامج الإشراف المستند إلى نموذج التمييز بالإضافة إلى الطريقة الإعتيادية في تدريس المساق؛ حيث تم عقد جلسات برنامج الإشراف المستند إلى نموذج التمييز خارج وقت جلسات البرنامج الإشرافي الإعتيادي، وبما كان يتناسب مع أوقات أفراد المجموعة التجريبية.

6- تطبيق القياس البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة واستخراج النتائج.

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: البرنامج الإشرافي وله مستويان: مجموعة تجريبية تعرضت للبرنامج الاشرافي المستند إلى نموذج التمييز بالإضافة إلى البرنامج الاعتيادي المتبع في تدريس المساق، ومجموعة ضابطة تعرضت للبرنامج الاعتيادي المتبع في تدريس المساق فقط.

- المتغير التابع: مستوى المهارات الإرشادية بمجالاته الفرعية.

التصميم والتحليل الإحصائي:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي، بتصميم قبلي- بعدي لمجموعتين. وقامت الباحثة للإجابة عن سؤال الدراسة بحساب الأوساط الحسابية والإنحرافات المعيارية الخاصة بالمجالات الفرعية لمقياس المهارات الإرشادية وفقاً لمتغير البرنامج الإشرافي، ثم تم إجراء تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) على الدرجة الفرعية لمجالات مقياس المهارات الإرشادية وفقاً لمتغير البرنامج الإشرافي، متبوعاً بإجراء تحليل التباين المشترك (ANCOVA) على كل مجال من مجالات مقياس المهارات الإرشادية على حدة. وتم ذلك من خلال برنامج الرزم الإحصائية SPSS.

الفصل الرابع

عرض النتائج

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إشرافي مستند إلى نموذج التمييز في تحسين المهارات الإرشادية لدى عينة من طالبات الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك، ولتنفيذ المعالجات الاحصائية استُخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الذي نص على:هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين أداء عينة الدراسة على كل مجال من مجالات مقياس المهارات الإرشادية يعزى لمتغير البرنامج الإشرافي؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للإستجابتين القبلية والبعدية على مجالات مقياس المهارات الإرشادية وفقاً لمتغير البرنامج الإشرافي، إضافةً إلى حساب المتوسطات الحسابية المعدلة للإستجابة البعدية والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو موضح في الجدول(5).

جدول 5: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للإستجابتين القبلية والبعدية الخاصة بمجالات مقياس المهارات الإرشادية وفقاً لمتغير البرنامج الإشرافي ، والمتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها.

مجالات أداة الدراسة	البرنامج الإشرافي	الوسط الحسابي القبلي	الانحراف المعياري القبلي	الوسط الحسابي البعدي	الانحراف المعياري البعدي	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
المهارات التدخلية	تجريبية	4.27	1.387	6.00	1.069	6.067(a)	.215
	ضابطة	4.40	1.056	5.27	.704	5.200(a)	.215
المهارات المفاهيمية	تجريبية	3.73	.884	5.87	.743	5.874(a)	.175
	ضابطة	3.87	1.060	4.47	.516	4.459(a)	.175
المهارات الشخصية	تجريبية	6.47	1.727	9.53	1.552	9.044(a)	.341
	ضابطة	5.13	2.134	5.13	1.767	5.623(a)	.341

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للإستجابة البعدية، ولفحص دلالة هذه الفروق استخدمت الباحثة تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA)، والجدول (6) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول 6: نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) لمجالات مقياس المهارات الإرشادية وفقاً لمتغير البرنامج الإشرافي.

الأثر	الإختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف المحسوبة	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
المهارات التدخلية (قبلي)	Wilks' Lambda	.872	1.128(a)	3.000	23.000	.358	.128
المهارات المفاهيمية (قبلي)	Wilks' Lambda	.762	2.398(a)	3.000	23.000	.094	.238
المهارات الشخصية (قبلي)	Wilks' Lambda	.547	6.353(a)	3.000	23.000	.003	.453
البرنامج الإشرافي	Hotelling's Trace	3.702	28.385(a)	3.000	23.000	.000	.787

يتبين من الجدول (6) وجود أثر دال احصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) لمتغير البرنامج الإشرافي على المجالات الثلاثة لمقياس المهارات الإرشادية مجتمعة حيث بلغت قيمة اختبار هوتيلينج (3.702) وهي دالة احصائياً، ولتحديد على أي من مجالات مقياس المهارات الإرشادية كان أثر البرنامج الإشرافي ؛ فقد تم إجراء تحليل التباين المشترك(ANCOVA) على كل مجال من مجالات مقياس المهارات الإرشادية على حدة وفقاً لمتغير البرنامج الإشرافي ، وذلك كما هو موضح في الجدول (7).

جدول 7: نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) على كل مجال من مجالات مقياس المهارات الإرشادية على حدة وفقاً لمتغير البرنامج الإشرافي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
المهارات التدخلية قبلي	2.543	1	2.543	3.367	.078	.111
البرنامج الإشرافي	4.386	1	4.386	5.808	.023	.177
الخطأ	20.390	27	.755			
الكلي	979.000	30				
المهارات المفاهيمية قبلي	1.094	1	1.094	2.846	.103	.095
البرنامج الإشرافي	15.196	1	15.196	39.554	.000	.594
الخطأ	10.373	27	.384			
الكلي	827.000	30				
المهارات الشخصية قبلي	34.134	1	34.134	21.268	.000	.441
البرنامج الإشرافي	88.290	1	88.290	55.012	.000	.671
الخطأ	43.333	27	1.605			
الكلي	1836.000	30				

ويتضح من الجدول (7) ما يلي:

1- وجود فرق دال احصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطين الحسابيين المعدلين الخاصين بمجال المهارات التدخلية يعزى للبرنامج الإشرافي، حيث بلغت قيمة ف(5.808) وبدلالة احصائية (.023)، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

2- وجود فرق دال احصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطين الحسابيين المعدلين الخاصين بمجال المهارات المفاهيمية يعزى للبرنامج الإشرافي، حيث بلغت قيمة ف(39.554) وبدلالة احصائية (.000)، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

3- وجود فرق دال احصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطين الحسابيين المعدلين الخاصين بمجال المهارات الشخصية يعزى للبرنامج الإشرافي، حيث بلغت قيمة ف(55.012) وبدلالة احصائية (.000)، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال احصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطين الحسابيين المعدلين. الخاصين بكل من مجالات مقياس المهارات الإرشادية (المهارات التدخلية، والمهارات المفاهيمية، والمهارات الشخصية) يعزى لمتغير البرنامج الإشرافي، حيث بلغت قيمة ف(5.808) لمجال المهارات التدخلية وبدلالة احصائية (.023)، وبلغت قيمة ف(39.554) لمجال المهارات المفاهيمية وبدلالة احصائية (.000)، و بلغت قيمة ف(55.012) لمجال المهارات الشخصية وبدلالة احصائية (.000) وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على أن البرنامج الإشرافي المستند إلى نموذج التمييز كان فعالاً في تحسين مستوى المهارات الإرشادية لدى طالبات المجموعة التجريبية على المجالات الثلاثة لمقياس المهارات الإرشادية مجتمعة، وتعززت هذه النتيجة بدلالتها العملية التي بلغت (.787) الموضحة في الجدول(6). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات التي أشارت جميعها إلى فاعلية البرامج الإشرافية في تنمية مهارات المرشدين النفسيين، ومن هذه الدراسات: دراسة الشريفين (2011)، ودراسة ضمرة (2004)، ودراسة يونغ وهاجيدورن (Young & Hagedorn, 2012)، وكذلك اتفقت مع دراسة كل من باسكو وزملائها (Pasco et al., 2012)، وبالادينو وزملاؤه (Paladino et al., 2011).

كما أظهرت النتائج أن الدلالة العملية للبرنامج الإشرافي على كل من: مجال المهارات الشخصية والتي بلغت(.671)، ومجال المهارات المفاهيمية والتي بلغت(.594) كانت أكبر من الدلالة العملية للبرنامج الإشرافي على مجال المهارات التدخلية والتي بلغت(.177) وقد يعود

ذلك كما ترى الباحثة إلى ان البرنامج الإشرافي الإعتيادي في الجامعة يركز على المهارات التدخلية أكثر من المهارات المفاهيمية والمهارات الشخصية، بينما يركز البرنامج الإشرافي المستند إلى نموذج التمييز على المجالات الثلاثة بالتساوي مما جعل اثر البرنامج واضحاً بشكل أكبر على كل من: مجال المهارات المفاهيمية ومجال المهارات الشخصية أكثر من مجال المهارات التدخلية.

وهذه النتائج جميعها يمكن عزوها كما تراها الباحثة إلى البرنامج الاشرافي المستند إلى نموذج التمييز حيث تضمن هذا البرنامج عدداً من الفعاليات والأنشطة التي تسهم في تنمية المهارات الإرشادية لدى الطالبات المتدربات؛ فساهم مساهمة فعالة في إعطاء الفرصة لطالبات المجموعة التجريبية للتعرف على المهارات الإرشادية من الناحية النظرية والتطبيقية، حيث كان يتم عرض كل مهارة وكيفية تطبيقها، ثم قيام طالبات المجموعة التجريبية بممارسة كل مهارة من المهارات من خلال لعب الأدوار وأوراق العمل والتعلم التعاوني، وكانت مشاركة طالبات المجموعة التجريبية فعالة جداً في هذه الأنشطة كما واظبن على حضور جميع الجلسات الإشرافية. وحاول هذا البرنامج تقديم أفضل الظروف الملائمة لتحسين المهارات الإرشادية لدى طالبات المجموعة التجريبية، وقد تم تطبيقه في قاعات كلية التربية في جامعة اليرموك، واشتمل البرنامج على محورين أساسيين هما: المهارات الإرشادية والأدوار الإشرافية الثلاثة وبيان ذلك كما يلي:

المهارات الإرشادية:

وتضمنت ثلاث مجموعات أساسية للمهارات الإرشادية هي: (المهارات التدخلية، والمهارات المفاهيمية، والمهارات الشخصية)، وبالنسبة لهذه المهارات فقد تم تقديم الجانب النظري بطريقة موجزة جداً داخل الجلسات الإشرافية؛ ولكن تم توزيع المنشورات التي تثري

الجانب النظري في كل جلسة اشرافية وتكليف الطالبات المتدربات في المجموعة التجريبية بقراءة هذه المنشورات ومراجعتها كواجب بيتي؛ في حين كان يتم التركيز بشكل أكبر على الجانب التطبيقي، من خلال لعب الأدوار واستثارة الأفكار، وإجراء الحوار الهادف، والمناقشة الفعالة حول تطبيق هذه المهارات، كما تم تكليف المرشدات المتدربات في المجموعة التجريبية بتصوير جلسات ارشادية تقوم بها طالبات الإرشاد المتدربات مع مسترشدات في المدارس التي يطبقن فيها. وتم مراجعة هذه الجلسات المصورة في احدى جلسات البرنامج الإشرافي، وكان تصوير الجلسات مفيداً جداً عندما تم مراجعة هذه الجلسات ومناقشتها، حيث تم عرض المقاطع التي تظهر فيها نقاط القوة ونقاط الضعف لدى طالبة الإرشاد المتدربة، ومن خلال الحوار والمناقشة واستراتيجية اثارة الأفكار تم تقديم مقترحات إلى المتدربات لتحسين المهارة الإرشادية. وقد كانت أكثر نقاط الضعف تدور حول استخدام المتدربات لمهارة المواجهة بطريقة تجعل المسترشدة تتوقف عن الكلام، ثم قيام المتدربة باستخدام مهارة طرح الأسئلة بطريقة استجوابية؛ فتم التوضيح للمتدربات كيفية استخدام مهارة المواجهة بدمجها مع مهارة عكس المشاعر ومهارة عكس المحتوى ثم إضافة عبارة "أليس كذلك" في نهاية الجملة؛ وذلك للتخفيف من حدة المواجهة. كما تم التوضيح للمتدربات كيفية البدء من حيث انتهت المسترشدة، للإبتعاد عن الطريقة الاستجوابية. وكيفية جمع المعلومات من حديث المسترشدة ثم العمل على عكس المشاعر، والمحتوى، والأفكار، وتلخيص محتوى كلام المسترشدة. وكانت الجلسة التي تم فيها مراجعة الجلسات الإرشادية المصورة ذات مساهمة فعالة في الربط القوي بين الجانب النظري والجانب التطبيقي للمهارات الإرشادية.

الأدوار الإشرافية:

وتضمنت هذه الأدوار ثلاثة أدوار أساسية يمارسها المشرف في العملية الإشرافية وهي: المعلم،والمرشد، والمستشار. حيث أن ممارسة دور المرشد كانت مفيدة جداً أثناء الحوار والمناقشة الذي كان يتم خلال جلسات البرنامج، حيث كانت طالبات المجموعة التجريبية يظهرن بعض القلق حول قدرتهن على ممارسة مهارة معينة، وكانت بعض الطالبات يظهر عليهن الارتباك أثناء لعب الأدوار؛ فكانت ممارسة دور المرشد في هذه المواقف مفيدة في تخفيف القلق، من خلال مناقشة الأفكار لدى المتدربات والتوصل إلى أن هذه الأفكار سلبية ويمكن التغلب عليها وتبني أفكار إيجابية والتدرب المستمر على المهارات الإرشادية المتعددة مما يعطي ثقة بالنفس عند ممارسة العملية الإرشادية مع المسترشدات في المدارس. كما كانت ممارسة دور المرشد مفيدة في التعرف على الواقع والتصورات الداخلية لدى طالبات المجموعة التجريبية حول العملية الإرشادية وممارستها في المدارس حيث كانت المتدربات يتصورن أن المسترشدة التي لديها مقاومة شديدة لا يمكن أن تتقبل العملية الإرشادية، ولكن من خلال ممارسة دور المرشد تم تعديل هذه التصورات لدى المتدربات في المجموعة التجريبية، والتوضيح لهن بأن المهارات الإرشادية تعمل على بناء جسور قوية من الثقة بين المسترشدات وطالبات الإرشاد المتدربات. كما كانت ممارسة دور المرشد مفيدة في التعامل مع بعض الحالات الفردية التي كانت تعاني من بعض المشاكل الشخصية التي تؤثر على أدائها في التطبيق الميداني فقد تم التواصل عبر البريد الإلكتروني، والعمل على مساعدة الطالبة المتدربة على تخطي هذه المشاكل وإيجاد الدافعية وتوليد النشاط لديها. كما أن ممارسة دور المستشار في العملية الإشرافية كانت مفيدة جداً حيث ظهر ذلك أثناء الحوار والمناقشة خلال جلسات البرنامج الإشرافي المستند إلى نموذج التمييز، فقد كان هذا الدور يثري العملية الإشرافية بالكثير من المواقف والحالات الإرشادية وكيفية التعامل معها؛ حيث كانت كل طالبة متدربة تطرح موقفاً إرشادياً وتظهر

رغبتها في الإستفسار حول كيفية التعامل مع مثل هذا الموقف، وكانت استراتيجية إثارة الأفكار مفيدة في إيجاد الحلول لكثير من المواقف. وإن دور المعلم كان ظاهراً بوضوح خلال جلسات البرنامج، فقد كانت ممارسة هذا الدور مفيدة في إكساب الطالبات المتدربات في المجموعة التجريبية ما ينقصهن من معلومات، وهذا ساعد على تزامن الحصول على المعلومة النظرية وتطبيقها في التعامل مع المسترشدات في الميدان .

الاستنتاجات والتوصيات:

إن عدم تعرض طالبات المجموعة الضابطة للبرنامج الإشرافي المستند إلى نموذج التمييز، أدى إلى أن تفوتهن الكثير من الفرص التي وفرها البرنامج لتنمية المهارات الإرشادية لديهن. وانطلاقاً من هذا الاستنتاج توصي الباحثة بما يلي:

1- العمل على تصميم برامج إشرافية بالإستناد إلى نماذج مختلفة في الإشراف واختبار فاعليتها وإجراء المقارنة فيما بينها لتحديد أفضل الطرق الإشرافية.

2- العمل على دراسة المشكلات التي يواجهها طلبة التدريبات الميدانية أثناء تدريبهم وإيجاد الحلول لها.

3- العمل على إجراء دراسات للوقوف على فعالية المرشدين في المدارس وخاصة المعينين حديثاً، ومدى فاعلية العملية الإشرافية في مديريات التربية والتعليم.

4- بسبب قلة البحوث في هذا المجال، واقتصار هذه الدراسة على الإناث؛ توصي الباحثة بإجراء المزيد من الدراسات حول فعالية البرامج الإشرافية، وأثر الجنس في تحسين المهارات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي المتدربين والمرشدين العاملين في المدارس.

قائمة المراجع والملاحق

المراجع العربية:

أبو عبادة، صالح ونيازي، عبد المجيد.(2001). **الإرشاد النفسي والاجتماعي**. الرياض: مكتبة العبيكان.

حداد، عفاف وعبدالله، سليم.(2002). مدى ممارسة المرشد النفسي لفنيات المقابلة الإرشادية من وجهة نظر المسترشدين. **أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 18**(1)، 33-52.

الشريفين، أحمد.(2011). فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج المعرفي في خفض قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7**(3)، 233-251.

الشناوي، محمد محروس.(1994). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الشناوي، محمد محروس.(1996). **العملية الإرشادية والعلاجية**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الصمادي، أحمد وحداد، عفاف(1998). المرشد: خصائصه النفسية والاجتماعية والمهنية وأخلاقياته. ورقة قدمت إلى **الورشة العربية الثانية " نحو مشروع عربي لتوصيف مهن المساعدة النفسية وتشريع خدماتها**"، 25-27 /4 / 1998.

الصمادي، أحمد وحداد، عفاف.(1999). دراسة تطوير مقياس العلاقة الإرشادية. **دراسات، العلوم التربوية 26** (2)، 483- 494.

ضمرة، جلال. (2004). **أثر برنامج إشرافي قائم على اكتساب المهارة على الفعالية الذاتية والقلق عند المرشدين المبتدئين**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الاردن.

عمر، ماهر محمود.(1987). **المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

غانم، محمد حسن. (2009). **العلاج النفسي الجمعي بين النظرية والتطبيق**. الإسكندرية: المكتبة المصرية للطباعة والنشر.

المصري، ابراهيم. (2009). المرشد النفسي بين المهارة والتطبيق. **مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، 2**، 46-67.

وديان، محمد، (2004). **برنامج لتنمية الممارسات الإشرافية لدى مشرفي الإرشاد في الأردن ومدى فاعليته** .أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

المراجع الأجنبية:

Arthur, M., & Bernard, J. (2012). Application of the discrimination model of supervision for residency education. *Association for the behavioral sciences & medical education,18* (1), 32-37.

Baker, S., Exum, H., & Tyler, R. (2002). The developmental process of clinical supervisor in training an investigation of the supervisor complexity model. *Counselor education & supervisor, 42* (1), 15-30.

Bernard, J., & Goodyear, R. (2004). *Fundamentals of clinical supervision*. Boston: Allyn & Bacon.

Bernard, J. (2010). Special issue on clinical supervision: A Reflection. *canadian journal of counselling,44* (3), 238–245.

Bradley, L., & Ladany, N. (2001). *Counselor supervision: Principles process & practice*. Philadelphia: Brunner Rutledge

Byrne, A., & Sias, S. (2010). Conceptual application of the discrimination model of clinical supervision for direct care workers in adolescent residential treatment settings. *Child youth care forum, 39* (3), 201–209.

Capuzzi, D., & Stauffer, M.(2012).*Career counseling: Foundations, perspectives, & applications*. New York: Routledge.

Clingerman, T., & Bernard, J. (2004). Supervision an investigation of the use of E-Mail as a supplemental modality for clinical supervision.*Counselor education &sSupervision, 44* (2), 82-95.

Dawson, L., Harpster, A., Hoffman, G., & Phelan, K. (2011). *A new approach to distance counseling skill development: Applying a discrimination model of supervision*. Retrieved 23/5/2013 from Web site: http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas11/Article_46.pdf

Goldberg, R., Dixon, A., & Wolf, C. (2012). Facilitating effective triadic counseling supervision: An adapted model for an underutilized supervision approach. *The clinical supervisor, 31* (1), 42–60.

Gregoire, J., Jungers, C. (2007). *The counselor's companion: What every beginning counselor needs to know*. Mahawah, N J: Lawrence erlbaum associates, Inc.

Hess, A. (1986). Grouth in supervision on: Stages of supervisee & supervisor development. *Clinical supervisor, 4* (1), 51-67.

Koltz, R. (2008). Integrating creativity into supervision using Bernard's discrimination model. *Journal of creativity in mental health, 3* (4), 416-427.

Leddick, G. (2001). Supervision models. *Child & youth Care workers.* Retrieved 26/3/2013 from web site: http://www.cyc-net.org/cyc-online/cycol-0101-supervision%20models.html

Lichtenberg, J., & Good year, R. (2000). The structure of supervisor – supervisee interaction. *Clinical supervisor, 19* (2), 1-24.

Loganbill, C., Hardy, E., & Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. *Counseling psychologist,10* (1), 3-42.

Luke, M., Ellis, M., & Bernard, J. (2011). School counselor supervisors' perceptions of the discrimination model of supervision. *Counselor education & supervision, 50* (5), 328-343.

Maunder, L., Milne, D., & Cameron, L. (2008). Pilot evaluation of brief training in CBT for primary care practitioners. *Behavioral & cognitive psychotherapy, 36* (3), 341–351.

McGlothlin, J., Rainey, S., & kindsvatter, A. (2005). Suicidal clients and supervisees: A model for considering supervisor roles. *Counselor education & supervision. 45* (2), 135-146.

Nelson, M., Johnson, P., & Thorngren, J. (2000). An integrated approach for supervising mental health counseling interns. *Journal of mental health counseling, 22* (1), 45-59.

Paladino, D., Minton, C., & Kern, C. (2011). Interactive training model: Enhancing beginning counseling student development. *Counselor education & supervision, 50* (1), 189-206.

Pasco, S., Wallack, C., Sartin, R., & Dayton, R. (2012). The impact of experiential exercises on communication & relational skills in a

suicide prevention gatekeeper-training program for college resident advisors. *Journal of american college health, 60* (2), 134-140.

Ray, D., & Altekruse, M. (2000). Effectiveness of group supervision versus combined group & individual supervision. *Counselor education &supervision, 40* (1), 19-31.

Smith, K. (2009). A brief summary of supervision models. *Clinical* supervision *for mental health professionals.* Retrieved 26/3/2013 from web site: **https://www.gallaudet.edu/Documents/Academic/COU_SupervisionModels[1].pdf**

Starling, P., & Baker, S. (2000). Structured peer group practicum supervisor: supervisees perceptions of supervision theory, *Counselor education & supervision, 39* (3), 162-177.

Stefano, J., D'iuso, N., Blake, E., Fitzpatrick, M., Drapeau, M., & Chamodraka, M. (2007). Trainees' experiences of impasses in counseling & the impact of group supervision on their resolution: A pilot study. *Counseling & psychotherapy research, 7* (1), 42-47.

Stoltenberg, C., McNeill, B., & Delworth, U. (1998). *IDM: An integrated developmental model for supervising counselors & therapists*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Struder, J. (2005). Supervising school counselors-in-training: A guide for field supervisors. *Professional school counseling, 8* (4), 353-359.

Sullivan, S., & Glans, J. (2000). *Supervision that improves teaching: strategies & techniques*. California: Grewin Press.

Sussman, S. (2012**).** *Practical clinical supervision for counselors an experiential guide*. NewYork: Springer Publishing company.

Swank, J., & Tyson, L. (2013). School counseling site supervisor training: A web-based approach's. *asca | ProfessionalsSchool counseling.16* (1), 40-48.

Troy University. *Counseling programs practicum & internship handbook.* retrieved 29/3/2013 from web site: http://trojan.troy.edu/education/assets/documents/counseling&psychology/Practicum_&_Internship_Handbook_June_30_2011.pdf

University of Denver. *Practicum/internship in counseling psychology on-site supervisor's packet 2012-2013.* Retrieved 29/3/2013 from web site: http://www.du.edu/education/resources/current-students/cp_practicum_internship_I_supervisor_packet_12-13.pdf

University of Mary Hardin-Baylor**.** *Practicum & internship handbook.* Retrieved 29/3/2013 from web site: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fgraduate.umhb.edu

%2Fcounseling%2Fsites%2Fgraduate.umhb.edu.counseling%2Ffiles%2FPracticum_Internship_Handbook_2010_0.pdf&ei=hwJXUYWVGZDOswaQvoFw&usg=AFQjCNHoMvZJtPRb8qyMlUpVLcWV9WTsHw&sig2=tAQzDx7hOA2XnUJZmW3Uog&bvm=bv.44442042,d.Yms

University of Minnesota. *Practicum handbook*. Retrieved 29/3/2013 from web site: http://www.cehd.umn.edu/edpsych/programs/CSPP/Handbooks/Practicums/CSPP_prac_comm_2012.pdf

Young, T., & Hagedorn, B. (2012). The effect of a brief training in motivational interviewing on trainee skill development. *Counselor education &sSupervision, 51* (2), 82-97.

الملاحق

الملحق رقم (1)

نموذج تحكيم مقياس المهارات الإرشادية ويتضمن: (مقدمة، ونموذج التحكيم، ومقياس المهارات الإرشادية بصورته الأولية)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة اليرموك

كلية التربية

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

تحكيم مقياس المهارات الإرشادية

الدكتور الفاضل: ______________________ المحترم.

أرجو التكرم منكم بتحكيم مقياس المهارات الارشادية وإبداء ملاحظاتكم القيمة والتي تسهم في تحسين المقياس وتعديله.

شاكرة ومقدرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة: سمر صيتان الصمادي

بسم الله الرحمن الرحيم

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان" **فعالية برنامج إشرافي يستند إلى نموذج التمييز في تحسين المهارات الإرشادية لدى عينة من طالبات الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك**" استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية بتخصص الإرشاد النفسي.

وقد أعدت الباحثة لأغراض هذه الدراسة مقياساً للمهارات الإرشادية يستند إلى النموذج التمييزي وهو من النماذج التكاملية في الإشراف، ويهدف النموذج التمييزي بشكل أساسي إلى إعطاء المشرفين خارطة مفاهيمية تساعدهم على تتبع التركيز على محاور الإشراف الثلاثة وهي: المهارات التدخلية، والمهارات المفاهيمية، والمهارات الشخصية لدى المرشدين المتدربين. والتعرف على نقاط الضعف ونقاط القوة والعمل على تحديد أفضل الطرق الإشرافية من خلال ممارسة أدوار المشرف الثلاثة وهي: المعلم، والمرشد، والمستشار.

وبعد الاطلاع على عدد من المقاييس التي تقيس أداء طلاب الإرشاد المتدربين وممارساتهم للمهارات الإرشادية المختلفة مثل:المقاييس التي أوردتها كل من:

- جامعة دنفر (University of Denver, 2012).
- جامعة مينسوتا (University of Minnesota, 2012).
- جامعة ماري هاردن (University of Mary Hardin-Baylor, 2010).
- جامعة تروي (Troy University, 2012)

وجد أن الاستجابة على هذه المقاييس تتم من خلال ملاحظة المشرف لمدى امتلاك طلاب الإرشاد المتدربين للمهارات الإرشادية ، ومن هنا قامت الباحثة ببناء مقياس خاص لهذه الدراسة يتميز بأن صياغة فقراته تمت بصورة تطبيقية بحيث يتم عرض مواقف إرشادية ويقوم المفحوص باختيار الاستجابة المناسبة من بين ثلاثة بدائل لكل فقرة من فقراته، و يتضمن هذا المقياس ثمانية وعشرون فقرة اختبارية، كما يتميز بسهولة تطبيقه على المفحوصين بصورة فردية أو جماعية.

ونظراً لكثرة المهارات الإرشادية وتعددها واختلافها في أهميتها وصعوبة تضمين جميع المهارات الإرشادية التفصيلية والدقيقة في مقياس المهارات الإرشادية، والتي تسبب فيما إذا تم تضمينها في المقياس إلى زيادة كبيرة في عدد فقرات المقياس وبالتالي سيكون طول المقياس سبباً في ملل وتعب المستجيبين مما يؤدي إلى احتمال تقديمهم لاستجابات عشوائية وغير دقيقة على المقياس، قامت الباحثة باختيار مجموعة من المهارات بحيث تمثل بشكل مقبول المجالات الثلاثة للمهارات التي يركز عليها نموذج التمييز، لذلك ترجو الباحثة منكم التكرم بتحكيم هذه الأداة للتأكد من سلامة تمثيلها للمجالات الثلاثة والتأكد من سلامة فقرات المقياس ووضوحها وقدرتها على قياس هذه المهارات من خلال إبداء ملاحظاتكم حولها.

نموذج تحكيم مقياس المهارات الإرشادية

فيما يلي مجموعة فقرات المقياس موزعة على المجالات الثلاثة التالية: المهارات التدخلية والمهارات المفاهيمية والمهارات الشخصية وقد تم وضع خط تحت الإجابة الصحيحة كما تم وضع المبررات أمام كل بديل لاختيار البديل المناسب كإجابة صحيحة ورفض البدائل الأخرى.

وترجو الباحثة منكم التكرم بقراءة كل فقرة على حدة وإبداء ملاحظاتكم حولها من حيث: هل تنتمي المهارة الفرعية للمجال؟ وهل تعكس الفقرة المهارة الفرعية ؟ وهل صياغة الفقرة واضحة؟ وهل تخلو الفقرة من أي إشارات لفظية للإجابة الصحيحة؟ وهل إجابة الفقرة لا تؤثر في إجابة غيرها من فقرات المقياس؟ وهل متن الفقرة يبرز مشكلة واضحة ومحددة؟ وهل مموهات الفقرة جذابة ومناسبة؟، وذلك من خلال وضع إشارة (X) تحت نعم أو لا بحسب إجابتك على الأسئلة السابقة في الجدول المخصص لكل فقرة من فقرات المقياس، وكتابة الملاحظات للتعديل إن وجدت.

المجال: المهارات التدخلية   المهارة الفرعية: عكس المحتوى   رقم الفقرة في المقياس: (7)

1) قال المسترشد في بداية الجلسة الإرشادية الأولى له: إن الزوار لا زالوا يترددون على بيتنا بكثرة منذ الأسبوع الماضي ولهذا لم أستطيع الدراسة للامتحان، فإنك تقول له:

أ- لماذا لم تخبر المدرس بذلك قبل الامتحان. (غير مناسبة لأن فيها لوم).

ب- هل حاولت أن تدرس في غرفة منعزلة عن الزوار؟ (غير مناسبة لأن فيها سؤال مقفل وهو غير مناسب هنا).

ج- يبدو أنه من الصعب عليك التركيز في الدراسة هذه الأيام.(الإجابة المناسبة لأن فيها عكس للمحتوى مما يزيد من التواصل).

جوانب تحكيم الفقرة	نعم	لا	الملاحظات للتعديل (إن وجدت)
هل تنتمي المهارة للمجال؟			
هل تعكس الفقرة المهارة الفرعية؟			
هل صياغة الفقرة واضحة؟			
هل تخلو الفقرة من أي إشارات لفظية للإجابة الصحيحة؟			
هل إجابة الفقرة لا تؤثر في إجابة غيرها من فقرات المقياس؟			
هل متن الفقرة يبرز مشكلة واضحة ومحددة؟			
هل مموهات الفقرة جذابة ومناسبة؟			

الملاحظات للتعديل إن وجدت:

المجال: المهارات التدخلية المهارة الفرعية:عكس المشاعر رقم الفقرة في المقياس: (22)

2) قال المسترشد: لقد بذلت كل جهدي لكي أحصل على معدل 95% في مادة الفيزياء ولكن مجموع علاماتي لا يساعدني على ذلك وأشعر بعدم الرغبة في الدراسة للامتحان النهائي. فتقول له:

أ- يبدو أنك محبط من وضعك الدراسي. (الإجابة المناسبة وفيها عكس للمشاعر مما يزيد من التواصل).

ب- إن الهدف الذي وضعته لنفسك أكبر من طاقاتك. (غير مناسبة لأن فيها إحباط للمسترشد).

ج- لا بد وأنك لم تدرس طوال الفصل لهذا لم تحصل على مجموع مناسب من العلامات. (غير مناسبة لأن المسترشد بذل جهده).

جوانب تحكيم الفقرة	نعم	لا	الملاحظات للتعديل (إن وجدت)
هل تنتمي المهارة للمجال؟			
هل تعكس الفقرة المهارة الفرعية؟			
هل صياغة الفقرة واضحة؟			
هل تخلو الفقرة من أي إشارات لفظية للإجابة الصحيحة؟			
هل إجابة الفقرة لا تؤثر في إجابة غيرها من فقرات المقياس؟			
هل متن الفقرة يبرز مشكلة واضحة ومحددة؟			
هل مموهات الفقرة جذابة ومناسبة؟			

الملاحظات للتعديل إن وجدت:

المجال: المهارات التدخلية **المهارة الفرعية: التلخيص** **رقم الفقرة في المقياس: (3)**

3) بدأ المسترشد بالابتعاد عن محور مشكلته في الحديث، ولكي تعيده إلى المشكلة الأساسية فإنك:

أ- تعيد صياغة عباراته. (هذه المهارة غير مناسبة في مثل هذا الموقف).

ب- تقوم بتلخيص كلامه. (الإجابة المناسبة لأنها مهارة تساعد في العودة إلى المشكلة الأساسية دون جرح لمشاعر المسترشد).

ج- تواجهه بإخباره بضرورة الالتزام بمحور المشكلة. (غير مناسبة لأن المسترشد قد يتوقف عن الحديث ويرفض المتابعة).

جوانب تحكيم الفقرة	نعم	لا	الملاحظات للتعديل (إن وجدت)
هل تنتمي المهارة للمجال؟			
هل تعكس الفقرة المهارة الفرعية؟			
هل صياغة الفقرة واضحة؟			
هل تخلو الفقرة من أي إشارات لفظية للإجابة الصحيحة؟			
هل إجابة الفقرة لا تؤثر في إجابة غيرها من فقرات المقياس؟			
هل متن الفقرة يبرز مشكلة واضحة ومحددة؟			
هل مموهات الفقرة جذابة ومناسبة؟			

الملاحظات للتعديل إن وجدت:

المجال: المهارات التدخلية المهارة الفرعية: المواجهة رقم الفقرة في المقياس: (14)

4) في الجلسة الإرشادية الثانية للمسترشد كان حديث المسترشد قليل ولكنه في محتوى حديثه قال: بأنه لا يحب والده ويكرهه كرهاً شديداً لأنه طرده من المنزل بحجة انه لا يطيع أوامره حول ترك التدخين والانتباه للدراسة ثم بعد فترة من الحديث قال: إنني أشعر بالشوق لوالديّ وإخواني.فإنك تقول له:

أ- قبل قليل قلت بأنك لا تحب والدك والآن تقول بأنك مشتاق إليه! (غير مناسبة لأنه لا يفضل استخدام المواجهة في الجلسات الأولى للمسترشد).

ب- أعتقد بأنه على الرغم من أن والدك طردك من المنزل إلا انك تحبه، أليس كذلك. (الإجابة المناسبة عكس مشاعر مما يزيد من التواصل).

ج-أنت تريد من والدك أن يقبل سلوك التدخين لديك.(غير مناسبة لأنها توحي للمسترشد بأن والده يجب أن يقبل بهذا السلوك).

جوانب تحكيم الفقرة	نعم	لا	الملاحظات للتعديل (إن وجدت)
هل تنتمي المهارة للمجال؟			
هل تعكس الفقرة المهارة الفرعية؟			
هل صياغة الفقرة واضحة؟			
هل تخلو الفقرة من أي إشارات لفظية للإجابة الصحيحة؟			
هل إجابة الفقرة لا تؤثر في إجابة غيرها من فقرات المقياس؟			
هل متن الفقرة يبرز مشكلة واضحة ومحددة؟			
هل مموهات الفقرة جذابة ومناسبة؟			

الملاحظات للتعديل إن وجدت:

المجال: المهارات التدخلية المهارة الفرعية: التعاطف رقم الفقرة في المقياس: (15)

5) قال المسترشد: إنني أشعر بحزن شديد لوفاة والدي وبدأ بالبكاء، فإنك تقوم بـــ:

أ- تركه يبكي وتقول له إن وفاة الوالد شيء محزن. (الإجابة المناسبة فيها تعاطف).

ب- مساعدته في التوقف عن البكاء من خلال التوضيح له بضرورة الإيمان بالقضاء والقدر.(غير مناسبة لأنه يفضل تركه يبكي لتفريغ انفعالاته).

ج- مساعدته في التوقف عن البكاء من خلال إخباره بأنه يجب أن يكون رجلاً قوياً لمساعدة والدته وإخوانه الصغار في تخطي هذا الأمر. (غير مناسبة لأنه يفضل تركه يبكي لتفريغ انفعالاته).

جوانب تحكيم الفقرة	نعم	لا	الملاحظات للتعديل (إن وجدت)
هل تنتمي المهارة للمجال؟			
هل تعكس الفقرة المهارة الفرعية؟			
هل صياغة الفقرة واضحة؟			
هل تخلو الفقرة من أي إشارات لفظية للإجابة الصحيحة؟			
هل إجابة الفقرة لا تؤثر في إجابة غيرها من فقرات المقياس؟			
هل متن الفقرة يبرز مشكلة واضحة ومحددة؟			
هل مموهات الفقرة جذابة ومناسبة؟			

الملاحظات للتعديل إن وجدت:

المجال: المهارات التدخلية المهارة الفرعية: الاستيضاح رقم الفقرة في المقياس: (21)

6) قال المسترشد: إنني هذه الأيام لست على ما يرام. إلا أنك لم تفهم ما يقصده المسترشد لذلك تقول له:

أ- هل أنت متضايق من أحد ما؟ (غير مناسبة لأنه سؤال مقفل ولا يتيح لنا التعرف على الكثير من المعلومات).

ب- لا بد وأنك قد قمت بعمل بعض المشاكل. (غير مناسبة لأن فيها لوم وأحكام مسبقة على المسترشد).

ج- أيمكنك أن توضح لي لماذا أنت لست على ما يرام. (الإجابة المناسبة لأن فيها استيضاح مما يوفر المعلومات المناسبة).

جوانب تحكيم الفقرة	نعم	لا	الملاحظات للتعديل (إن وجدت)
هل تنتمي المهارة للمجال؟			
هل تعكس الفقرة المهارة الفرعية؟			
هل صياغة الفقرة واضحة؟			
هل تخلو الفقرة من أي إشارات لفظية للإجابة الصحيحة؟			
هل إجابة الفقرة لا تؤثر في إجابة غيرها من فقرات المقياس؟			
هل متن الفقرة يبرز مشكلة واضحة ومحددة؟			
هل مموهات الفقرة جذابة ومناسبة؟			

الملاحظات للتعديل إن وجدت:

المجال: المهارات التدخلية المهارة الفرعية: طرح الأسئلة رقم الفقرة في المقياس: (24)

7) قال المسترشد: إن معلم الرياضيات يطردني دائماً من الحصة، فأنك تجيبه مباشرة:

أ- لابد وأنك أخطأت في حق المعلم لهذا يطردك من الحصة. (غير مناسبة لأن فيها لوم وأحكام مسبقة على المسترشد).

ب- إن حصة الرياضيات مهمة جداً ولا يجوز له أن يطردك منها. (غير مناسبة لأنها قد تثير غضب المسترشد على معلم الرياضيات).

ج-أخبرني لماذا يطردك المعلم من الحصة. (الإجابة المناسبة لأن فيها سؤال مفتوح مما يتيح لنا معرفة تفاصيل المشكلة).

جوانب تحكيم الفقرة	نعم	لا	الملاحظات للتعديل (إن وجدت)
هل تنتمي المهارة للمجال؟			
هل تعكس الفقرة المهارة الفرعية؟			
هل صياغة الفقرة واضحة؟			
هل تخلو الفقرة من أي إشارات لفظية للإجابة الصحيحة؟			
هل إجابة الفقرة لا تؤثر في إجابة غيرها من فقرات المقياس؟			
هل متن الفقرة يبرز مشكلة واضحة ومحددة؟			
هل مموهات الفقرة جذابة ومناسبة؟			

الملاحظات للتعديل إن وجدت:

المجال: المهارات التدخلية   المهارة الفرعية: إعادة الصياغة   رقم الفقرة في المقياس: (8)

8) قال المسترشد: لقد حصلت على علامة راسبة في امتحان الكيمياء، إنني فاشل ولا أستطيع النجاح. فإنك تقول له:

أ- أنت لست فاشلاً ولكنك لم تدرس جيداً، أليس كذلك؟ (الإجابة المناسبة لأن إعادة الصياغة هنا تعمل على زيادة الثقة بالنفس لدى المسترشد).

ب- لا بد لك من تغيير نمط دراستك كي لا تعود فاشلاً. (غير مناسبة لأن فيها نعت للمسترشد بأنه فاشل).

ج- إن هذا شيء محزن جداً. (غير مناسبة لأنها توحي للمسترشد بأنه لا يوجد حل لمشكلته).

جوانب تحكيم الفقرة	نعم	لا	الملاحظات للتعديل (إن وجدت)
هل تنتمي المهارة للمجال؟			
هل تعكس الفقرة المهارة الفرعية؟			
هل صياغة الفقرة واضحة؟			
هل تخلو الفقرة من أي إشارات لفظية للإجابة الصحيحة؟			
هل إجابة الفقرة لا تؤثر في إجابة غيرها من فقرات المقياس؟			
هل متن الفقرة يبرز مشكلة واضحة ومحددة؟			
هل مموهات الفقرة جذابة ومناسبة؟			

الملاحظات للتعديل إن وجدت:

المجال: المهارات المفاهيمية المهارة الفرعية: النظرية الإنسانية رقم الفقرة في المقياس: (5)

9) طالب يسرق ممتلكات زملائه داخل الصف باستمرار، لعلاج هذه الحالة كمعالج إنساني فإنك:

أ- تتحدث معه وتحاوره حول علاقته بالآخرين. (الإجابة المناسبة لأن فيها تقوية لعلاقة المرشد بالمسترشد وتزيد من الاعتبار الايجابي مما يساهم في علاج المشكلة).

ب- تحدد عدد المرات التي سرق فيها هذا الطالب. (غير مناسبة لأن تحديد الخط القاعدي خطوة في العلاج السلوكي).

ج- توضح له من خلال ممارستك لمهارات الإصغاء والفهم الوجداني والتعاطف بأن هذا سلوك غير ملائم ويرفضه المجتمع. (غير مناسبة لأن فيها زيادة تعقيد لشروط الأهمية).

جوانب تحكيم الفقرة	نعم	لا	الملاحظات للتعديل (إن وجدت)
هل تنتمي المهارة للمجال؟			
هل تعكس الفقرة المهارة الفرعية؟			
هل صياغة الفقرة واضحة؟			
هل تخلو الفقرة من أي إشارات لفظية للإجابة الصحيحة؟			
هل إجابة الفقرة لا تؤثر في إجابة غيرها من فقرات المقياس؟			
هل متن الفقرة يبرز مشكلة واضحة ومحددة؟			
هل مموهات الفقرة جذابة ومناسبة؟			

الملاحظات للتعديل إن وجدت:

المجال: المهارات المفاهيمية المهارة الفرعية: النظرية السلوكية رقم الفقرة في المقياس: (1)

10) اكتشفت بأن أحد طلاب المدرسة يتعاطى نوعاً من المخدرات فإن أول خطوة تقوم بها كمعالج سلوكي هي:

أ- تبليغ دائرة مكافحة المخدرات عن وجود هذه الحالة. (غير مناسبة لأنها ليست أول خطوة في العلاج السلوكي وفيها انتهاك للسرية).

ب- معرفة فيما إذا كان هناك طلاب آخرين يتعاطون المخدرات أم لا. (الإجابة المناسبة لأنها أول خطوة في العلاج السلوكي وهي تحديد المشكلة ومعرفة حجمها).

ج- التعرف على عدد المرات التي يتعاطى فيها الطالب خلال مدة محددة من الزمن. (غير مناسبة لأن تحديد الخط القاعدي ليس الخطوة الأولى وإنما الخطوة الرابعة في العلاج السلوكي).

جوانب تحكيم الفقرة	نعم	لا	الملاحظات للتعديل (إن وجدت)
هل تنتمي المهارة للمجال؟			
هل تعكس الفقرة المهارة الفرعية؟			
هل صياغة الفقرة واضحة؟			
هل تخلو الفقرة من أي إشارات لفظية للإجابة الصحيحة؟			
هل إجابة الفقرة لا تؤثر في إجابة غيرها من فقرات المقياس؟			
هل متن الفقرة يبرز مشكلة واضحة ومحددة؟			
هل مموهات الفقرة جذابة ومناسبة؟			

الملاحظات للتعديل إن وجدت:

المجال: المهارات المفاهيمية المهارة الفرعية: نظرية الاختيار (العلاج الواقعي) رقم الفقرة في المقياس: (23)

11) طفل يعاني من أعراض اكتئابية بسبب وفاة والده. لعلاج هذه الحالة فإن الأسلوب الذي تستخدمه كمعالج واقعي هو:

أ- تحديد العوامل والمتغيرات التي تعمل على استمرارية الأعراض الاكتئابية والعمل على عزلها.(غير مناسبة لأنها إحدى خطوات العلاج السلوكي).

ب- التعرف على أفكار الطفل وتعزيز الإيجابية منها ودحض السلبية من خلال الألعاب والقصص.(غير مناسبة لأنها من خطوات العلاج العقلاني الانفعالي).

ج- تدريب الطفل على كيفية تفريغ انفعالاته من خلال الكتابة لوالده المتوفى مثلاً. (الإجابة المناسبة لأنها إحدى أساليب العلاج الواقعي و تعمل على إغناء مستودع السلوكات لدى المسترشد).

جوانب تحكيم الفقرة	نعم	لا	الملاحظات للتعديل (إن وجدت)
هل تنتمي المهارة للمجال؟			
هل تعكس الفقرة المهارة الفرعية؟			
هل صياغة الفقرة واضحة؟			
هل تخلو الفقرة من أي إشارات لفظية للإجابة الصحيحة؟			
هل إجابة الفقرة لا تؤثر في إجابة غيرها من فقرات المقياس؟			
هل متن الفقرة يبرز مشكلة واضحة ومحددة؟			
هل مموهات الفقرة جذابة ومناسبة؟			

الملاحظات للتعديل إن وجدت:

المجال: المهارات المفاهيمية المهارة الفرعية: العلاج متعدد المحاور رقم الفقرة في المقياس: (10)

12) يقوم طالب بضرب زملائه في المدرسة باستمرار. فإذا كنت معالج متعدد المحاور فإنك تقوم بإعطائه استبانه حول تاريخ حياته في الجلسة:

أ- الأولى. (الإجابة المناسبة للتعرف على جوانب الضعف لدى المسترشد ووضع خطة مناسبة لعلاجها).

ب- الثانية. (غير مناسبة حسب ما ورد في كتاب نظريات الإرشاد والعلاج النفسي للشناوي 1994).

ج- الخامسة. (غير مناسبة حسب ما ورد في كتاب نظريات الإرشاد والعلاج النفسي للشناوي 1994).

جوانب تحكيم الفقرة	نعم	لا	الملاحظات للتعديل (إن وجدت)
هل تنتمي المهارة للمجال؟			
هل تعكس الفقرة المهارة الفرعية؟			
هل صياغة الفقرة واضحة؟			
هل تخلو الفقرة من أي إشارات لفظية للإجابة الصحيحة؟			
هل إجابة الفقرة لا تؤثر في إجابة غيرها من فقرات المقياس؟			
هل متن الفقرة يبرز مشكلة واضحة ومحددة؟			
هل مموهات الفقرة جذابة ومناسبة؟			

الملاحظات للتعديل إن وجدت:

المجال: المهارات المفاهيمية المهارة الفرعية: النظرية العقلانية الانفعالية رقم الفقرة في المقياس: (17)

13) قام طالب بمحاولة الانتحار للمرة الأولى. فإنك لعلاج حالته كمعالج عقلاني انفعالي فإنك في البداية تقوم بـــ:

أ- مساعدته على عدم التهرب من مشكلاته واتخاذ قراره من خلال تدريبه على اسلوب حل المشكلات. **(**غير مناسبة لأنه لابد في البداية من التعرف على أفكار المسترشد**)**.

ب- التعاقد معه على عدم إعادة محاولة الانتحار مقابل معزز ما ومراقبته.**(**غير مناسبة لأنها خطوة في العلاج السلوكي**)**.

ج- التعرف على الأسباب التي أدت به إلى محاولة الانتحار ومناقشتها معه.**(**الإجابة المناسبة لأنها تعمل على التعرف على الأفكار اللاعقلانية والسلبية لدى المسترشد وتفنيدها**)**.

جوانب تحكيم الفقرة	نعم	لا	الملاحظات للتعديل(إن وجدت)
هل تنتمي المهارة للمجال؟			
هل تعكس الفقرة المهارة الفرعية؟			
هل صياغة الفقرة واضحة؟			
هل تخلو الفقرة من أي إشارات لفظية للإجابة الصحيحة؟			
هل إجابة الفقرة لا تؤثر في إجابة غيرها من فقرات المقياس؟			
هل متن الفقرة يبرز مشكلة واضحة ومحددة؟			
هل مموهات الفقرة جذابة ومناسبة؟			

الملاحظات للتعديل إن وجدت:

المجال: المهارات المفاهيمية المهارة الفرعية: التسجيل الكتابي رقم الفقرة في المقياس: (2)

14) أثناء جلسات الإرشاد الفردي لا بد لك من توثيق المعلومات وتسجيلها ويتم ذلك من خلال:

أ- كتابة عبارات قصيرة. (الإجابة المناسبة لأنها لا تقطع من التواصل بين المرشد والمسترشد).

ب- كتابة الجلسة بتفاصيلها. (غير مناسبة لأن المسترشد سيشعر بالضيق وأن المرشد منشغل عنه بالكتابة مما يضعف التواصل).

ج- تكليف المسترشد بكتابة ما يدور داخل الجلسة. (غير مناسبة لأن التوثيق من مهام المرشد وليس المسترشد).

جوانب تحكيم الفقرة	نعم	لا	الملاحظات للتعديل(إن وجدت)
هل تنتمي المهارة للمجال؟			
هل تعكس الفقرة المهارة الفرعية؟			
هل صياغة الفقرة واضحة؟			
هل تخلو الفقرة من أي إشارات لفظية للإجابة الصحيحة؟			
هل إجابة الفقرة لا تؤثر في إجابة غيرها من فقرات المقياس؟			
هل متن الفقرة يبرز مشكلة واضحة ومحددة؟			
هل مموهات الفقرة جذابة ومناسبة؟			

الملاحظات للتعديل إن وجدت:

المجال: المهارات المفاهيمية المهارة الفرعية: كتابة التقرير النفسي رقم الفقرة في المقياس: (27)

15) عند كتابتك للتقرير النفسي وإرساله إلى جهات أخرى فإنك تقوم بكتابة:

أ- وصف مختصر لحالة المسترشد. (الإجابة المناسبة لأنها تفي بالغرض دون الخوض في تفاصيل دقيقة لا داعي لها).

ب- وصف دقيق ومطول لحالة المسترشد. (غير مناسبة لأن الطول قد يجعلك تذكر تفاصيل لا داعي لها وتضر بالمسترشد).

ج- وصف عام ومطول لحالة المسترشد. (غير مناسبة لأن العمومية قد تشتت القارئ والطول قد يجعلك تذكر تفاصيل لا داعي لها وتضر بالمسترشد).

جوانب تحكيم الفقرة	نعم	لا	الملاحظات للتعديل (إن وجدت)
هل تنتمي المهارة للمجال؟			
هل تعكس الفقرة المهارة الفرعية؟			
هل صياغة الفقرة واضحة؟			
هل تخلو الفقرة من أي إشارات لفظية للإجابة الصحيحة؟			
هل إجابة الفقرة لا تؤثر في إجابة غيرها من فقرات المقياس؟			
هل متن الفقرة يبرز مشكلة واضحة ومحددة؟			
هل مموهات الفقرة جذابة ومناسبة؟			

الملاحظات للتعديل إن وجدت:

____

____

المجال: المهارات المفاهيمية المهارة الفرعية: دراسة الحالة رقم الفقرة في المقياس: (28)

16) طالب في الصف الخامس كان متميزاً في دراسته سابقاً ولكنه منذ سنة بدأ يتراجع كثيراً في دراسته، لمعالجة حالته تقوم بـــ:

أ- الاتفاق مع المعلمين على ضرورة الانتباه والتركيز عليه في جميع دروسه. (غير مناسبة لأن مشكلته قد تكون في البيت).

ب- عمل دراسة حالة له. (الإجابة المناسبة لأنها توفر لنا معلومات حول جوانب حياته المختلفة وبالتالي تساعد في وضع الخطة المناسبة وعلاجه).

ج- وضع برنامج لتنظيم وقته وممارسة عادات الدراسة السليمة وتكليفه بإتباعه.(غير مناسبة لأن مشكلته قد تكون في العائلة وليست في طريقة الدراسة).

جوانب تحكيم الفقرة	نعم	لا	الملاحظات للتعديل (إن وجدت)
هل تنتمي المهارة للمجال؟			
هل تعكس الفقرة المهارة الفرعية؟			
هل صياغة الفقرة واضحة؟			
هل تخلو الفقرة من أي إشارات لفظية للإجابة الصحيحة؟			
هل إجابة الفقرة لا تؤثر في إجابة غيرها من فقرات المقياس؟			
هل متن الفقرة يبرز مشكلة واضحة ومحددة؟			
هل مموهات الفقرة جذابة ومناسبة؟			

الملاحظات للتعديل إن وجدت:

المجال: المهارات الشخصية   المهارة الفرعية: جمع المعلومات   رقم الفقرة في المقياس: (4)

17) خلال الجلسات الإرشادية الأولى التي شكلت بداية العلاقة الإرشادية لك بالمسترشد يبدأ المسترشد بالانتقال في حديثه من موضوع لآخر فإنك تقوم بـــ:

أ- الطلب من المسترشد أن يتقيد بموضوع أو موضوعين محددين لفهمهما بصورة أعمق. (غير مناسبة لأن مشكلة المسترشد قد لا تكون في هذا الموضوع).

ب- الطلب من المسترشد العودة للموضوع الذي بدأ منه لاعتقادك أن هذا الموضوع هو بؤرة اهتمامه. (غير مناسبة لأن مشكلة المسترشد قد لا تكون في هذا الموضوع).

ج-ترك الطالب يتحدث عن المواضيع المختلفة التي يريد. (الإجابة المناسبة لأنها تتيح للمرشد التعرف على المشكلة من جوانب متعددة وبالتالي تحديد المشكلة وعلاجها).

جوانب تحكيم الفقرة	نعم	لا	الملاحظات للتعديل (إن وجدت)
هل تنتمي المهارة للمجال؟			
هل تعكس الفقرة المهارة الفرعية؟			
هل صياغة الفقرة واضحة؟			
هل تخلو الفقرة من أي إشارات لفظية للإجابة الصحيحة؟			
هل إجابة الفقرة لا تؤثر في إجابة غيرها من فقرات المقياس؟			
هل متن الفقرة يبرز مشكلة واضحة ومحددة؟			
هل مموهات الفقرة جذابة ومناسبة؟			

الملاحظات للتعديل إن وجدت:

المجال: المهارات الشخصية المهارة الفرعية: بناء علاقة إيجابية رقم الفقرة في المقياس: (19)

18) في إحدى الجلسات الإرشادية جاء المسترشد وجلس بجانبك وشعرت بأن المسترشد بدأ يتعلق بك بشدة لأنه يفتقد الحنان من والديه بسبب قسوتهما عليه، فينبغي عليك أن:

أ- تقوم بشكل غير مباشر وتجلس خلف مكتبك بحجة البحث عن ورقة و قلم. (غير مناسبة لأن المسترشد بدأ يشعر بالأمان وهنا يجب الاستمرار في الجلوس من أجل تقوية العلاقة الإرشادية).

ب- تخبر المسترشد بأن عليه الالتزام بمقعده المخصص له. (غير مناسبة لأن المسترشد بدأ يشعر بالأمان وهنا يجب الاستمرار في الجلوس من أجل تقوية العلاقة الإرشادية).

ج- تستمر بالجلوس بجانب المسترشد. (الإجابة المناسبة لأن المسترشد بدأ يشعر بالأمان وهنا يجب الاستمرار في الجلوس من أجل تقوية العلاقة الإرشادية).

جوانب تحكيم الفقرة	نعم	لا	الملاحظات للتعديل (إن وجدت)
هل تنتمي المهارة للمجال؟			
هل تعكس الفقرة المهارة الفرعية؟			
هل صياغة الفقرة واضحة؟			
هل تخلو الفقرة من أي إشارات لفظية للإجابة الصحيحة؟			
هل إجابة الفقرة لا تؤثر في إجابة غيرها من فقرات المقياس؟			
هل متن الفقرة يبرز مشكلة واضحة ومحددة؟			
هل مموهات الفقرة جذابة ومناسبة؟			

الملاحظات للتعديل إن وجدت:

المجال: المهارات الشخصية المهارة الفرعية: احترام كرامة المسترشد وخصوصيته رقم الفقرة في المقياس: (13)

19) خلال إحدى حصص التوجيه الجمعي قمت باستخدام تمارين الاسترخاء مع الطلبة فبدأت إحدى الطالبات بالبكاء وعند محاولتك تهدئتها بدأت الطالبة بالحديث عن مشكلتها مع أحد والديها في البيت. فإن عليك أن:

أ- تحد من حديثها عن مشكلتها الخاصة أمام الصف. (الإجابة المناسبة لأن فيها احترام لخصوصية المسترشد).

ب- تنتهز هذه الفرصة وتساعدها على التفريغ الانفعالي في جو من الثقة والتقبل. (غير مناسبة لأن السرية ضعيفة في الإرشاد الجمعي).

ج- تشغل نفسك بأمر آخر بطريقة غير مباشرة وتتجاهلها. (غير مناسبة ويجب الحد من حديثها أمام الصف للحفاظ على خصوصيتها).

جوانب تحكيم الفقرة	نعم	لا	الملاحظات للتعديل (إن وجدت)
هل تنتمي المهارة للمجال؟			
هل تعكس الفقرة المهارة الفرعية؟			
هل صياغة الفقرة واضحة؟			
هل تخلو الفقرة من أي إشارات لفظية للإجابة الصحيحة؟			
هل إجابة الفقرة لا تؤثر في إجابة غيرها من فقرات المقياس؟			
هل متن الفقرة يبرز مشكلة واضحة ومحددة؟			
هل مموهات الفقرة جذابة ومناسبة؟			

الملاحظات للتعديل إن وجدت:

المجال: المهارات الشخصية   المهارة الفرعية: الإرشاد الجمعي   رقم الفقرة في المقياس: (12)

20) قام طالب بمحاولة الانتحار عدة مرات وكادت المرة الأخيرة أن تؤدي به إلى الموت المحتم، فإن الخطوة الأولى في علاجه هي:

أ- إشراكه في برنامج إرشاد جماعي. (غير مناسبة لأن هذه الحالات لا يجوز إشراكها في برنامج إرشاد جمعي فقد يتعلم طرق جديدة في الانتحار).

ب- إبقائه في المدرسة والتعرف على الأسباب التي أدت به إلى محاولة الانتحار. (غير مناسبة لأنه قد يحاول الانتحار مرة أخرى).

ج- إدخاله إلى المستشفى ومراقبته. (الإجابة المناسبة لأنه قد يكون لديه أضرار جسمية ناتجة عن محاولة الانتحار).

جوانب تحكيم الفقرة	نعم	لا	الملاحظات للتعديل (إن وجدت)
هل تنتمي المهارة للمجال؟			
هل تعكس الفقرة المهارة الفرعية؟			
هل صياغة الفقرة واضحة؟			
هل تخلو الفقرة من أي إشارات لفظية للإجابة الصحيحة؟			
هل إجابة الفقرة لا تؤثر في إجابة غيرها من فقرات المقياس؟			
هل متن الفقرة يبرز مشكلة واضحة ومحددة؟			
هل مموهات الفقرة جذابة ومناسبة؟			

الملاحظات للتعديل إن وجدت:

المجال: المهارات الشخصية المهارة الفرعية: إرشاد جمعي رقم الفقرة في المقياس: (26)

21) عندما يحين الوقت لإنهاء علاقة إرشاد جماعي بدأتها مع الطلبة منذ فترة فإنك:

أ- ترتب للطلبة جلسات متقاربة. (غير مناسبة لأنها تزيد من تعلق الأعضاء بالمجموعة الإرشادية).

ب- ترتب للطلبة جلسات متباعدة. (الإجابة المناسبة لأنها تعمل على التقليل التدريجي من تعلق الأعضاء بالمجموعة).

ج- تترك للطلبة أمر جدولة الجلسات. (غير مناسبة لأنهم قد يرتبونها بشكل متقارب).

جوانب تحكيم الفقرة	نعم	لا	الملاحظات للتعديل (إن وجدت)
هل تنتمي المهارة للمجال؟			
هل تعكس الفقرة المهارة الفرعية؟			
هل صياغة الفقرة واضحة؟			
هل تخلو الفقرة من أي إشارات لفظية للإجابة الصحيحة؟			
هل إجابة الفقرة لا تؤثر في إجابة غيرها من فقرات المقياس؟			
هل متن الفقرة يبرز مشكلة واضحة ومحددة؟			
هل مموهات الفقرة جذابة ومناسبة؟			

الملاحظات للتعديل إن وجدت:

المجال: المهارات الشخصية المهارة الفرعية: التعامل بلطف واحترام الآخرين رقم الفقرة في المقياس: (16)

22) طلب المدير منك أن تقوم بالمراقبة على الطلاب في قاعات الامتحانات النهائية، فأردت أن تتعامل مع المدير باحترام ولطف فإنك تقول له:

أ- أشكرك على طلبك هذا لأن المراقبة ستتيح لي فرصة تقوية العلاقات مع الطلاب. (غير مناسبة لأنه لا يجوز للمرشد المراقبة على الامتحانات).

ب- أرجو منك العذر فأنا لا أستطيع ذلك. (الإجابة المناسبة لأن فيها تعامل بلطف واحترام مع مراعاة لحقوق المرشد وواجباته).

ج- حسناً إن هذا يخفف من الضغط على الكادر التعليمي. (غير مناسبة لأنه لا يجوز للمرشد المراقبة على الامتحانات).

جوانب تحكيم الفقرة	نعم	لا	الملاحظات للتعديل (إن وجدت)
هل تنتمي المهارة للمجال؟			
هل تعكس الفقرة المهارة الفرعية؟			
هل صياغة الفقرة واضحة؟			
هل تخلو الفقرة من أي إشارات لفظية للإجابة الصحيحة؟			
هل إجابة الفقرة لا تؤثر في إجابة غيرها من فقرات المقياس؟			
هل متن الفقرة يبرز مشكلة واضحة ومحددة؟			
هل مموهات الفقرة جذابة ومناسبة؟			

الملاحظات للتعديل إن وجدت:

المجال: المهارات الشخصية   المهارة الفرعية: الصبر والهدوء   رقم الفقرة في المقياس: (9)

23) جاء المسترشد طالباً المساعدة بسبب قيام المعلم بشتمه أمام زملائه وطرده من الحصة، إلا أن المسترشد كان غاضباً جداً وعندما استقبلته بدأ بالصراخ وأظهر غضباً شديداً على معلمه. فإنك تقوم بـــ:

أ- تحويل المسترشد إلى المدير. (غير مناسبة لأن المسترشد طلب المساعدة ويجب على المرشد مساعدته).

ب- تهدئة المسترشد ثم السماح له بتفريغ انفعالاته. (غير مناسبة لأن المسترشد في حالة غضب شديد وإذا حاولت تهدئته فقد تزداد الشحنة الانفعالية لديه).

ج- السماح للمسترشد بتفريغ غضبه حتى وإن كان تعبيره مزعجاً بعض الشيء. (الإجابة المناسبة لأن فيها صبر وهدوء ومساعدة للمسترشد على تفريغ شحنته الانفعالية).

جوانب تحكيم الفقرة	نعم	لا	الملاحظات للتعديل (إن وجدت)
هل تنتمي المهارة للمجال؟			
هل تعكس الفقرة المهارة الفرعية؟			
هل صياغة الفقرة واضحة؟			
هل تخلو الفقرة من أي إشارات لفظية للإجابة الصحيحة؟			
هل إجابة الفقرة لا تؤثر في إجابة غيرها من فقرات المقياس؟			
هل متن الفقرة يبرز مشكلة واضحة ومحددة؟			
هل مموهات الفقرة جذابة ومناسبة؟			

الملاحظات للتعديل إن وجدت:

____

____

المجال: المهارات الشخصية المهارة الفرعية: التفاؤل رقم الفقرة في المقياس: (20)

24) قام معلم بتحويل طالب يعاني من أعراض اكتئابية إلى المرشد النفسي وقال المعلم بأن وضع الطالب ميئوس منه وأنه كان في السابق من أكثر الطلاب نشاطاً وحيوية. فإنك بعد رؤيتك للمسترشد تقول:

أ- إن وضعه سيء جداً ولن يتحسن أبداً. (غير مناسبة وتدل على أن المرشد متشائم).

ب- إن وضعه سيتحسن كثيراً وسيعود لسابق عهده. (الإجابة المناسبة وتدل على أن المرشد متفائل).

ج- إنه يرفض الكلام ولذلك فلن أتعامل معه. (غير مناسبة لأنه لابد للمرشد من بناء علاقة إرشادية تتسم بالثقة كي لا يرفض المسترشد الكلام).

جوانب تحكيم الفقرة	نعم	لا	الملاحظات للتعديل (إن وجدت)
هل تنتمي المهارة للمجال؟			
هل تعكس الفقرة المهارة الفرعية؟			
هل صياغة الفقرة واضحة؟			
هل تخلو الفقرة من أي إشارات لفظية للإجابة الصحيحة؟			
هل إجابة الفقرة لا تؤثر في إجابة غيرها من فقرات المقياس؟			
هل متن الفقرة يبرز مشكلة واضحة ومحددة؟			
هل مموهات الفقرة جذابة ومناسبة؟			

الملاحظات للتعديل إن وجدت:

المجال: المهارات الشخصية المهارة الفرعية: التسامح رقم الفقرة في المقياس: (18)

25) قمت بالطلب من المسترشدين عدم التأخر على جلسات الإرشاد الجماعي إلا أن أحد المسترشدين يتأخر باستمرار عن الجلسات ويقدم لك أعذاراً فإنك تقوم بـــ:

أ- منعه من الاستمرار بحضور الجلسات. (غير مناسبة لأنها تحرم المسترشد من فرصة العلاج الجماعي).

ب- السماح له بالتأخر. (لإجابة المناسبة وتدل على أن المرشد متسامح ومادام المسترشد يقدم أعذارا فإن هناك أسبابا تجبره على التأخر).

ج- معاقبته على تأخره وإجباره على الحضور في الوقت المناسب. (غير مناسبة لأنه إذا تمت معاقبته قد يرفض العودة لحضور بقية الجلسات).

جوانب تحكيم الفقرة	نعم	لا	الملاحظات للتعديل (إن وجدت)
هل تنتمي المهارة للمجال؟			
هل تعكس الفقرة المهارة الفرعية؟			
هل صياغة الفقرة واضحة؟			
هل تخلو الفقرة من أي إشارات لفظية للإجابة الصحيحة؟			
هل إجابة الفقرة لا تؤثر في إجابة غيرها من فقرات المقياس؟			
هل متن الفقرة يبرز مشكلة واضحة ومحددة؟			
هل مموهات الفقرة جذابة ومناسبة؟			

الملاحظات للتعديل إن وجدت:

المجال: المهارات الشخصية المهارة الفرعية: الألفة رقم الفقرة في المقياس: (6)

26) في عملك كمرشد فإن علاقتك مع الكادر التعليمي (المدير والمعلمين) تتسم بـــ:

أ- التناغم والانسجام والمحبة والتقارب فيما بينهم. (الإجابة المناسبة وتدل على أن المرشد يتسم بالألفة).
ب- الموضوعية والحياد. (غير مناسبة وتدل على أن المرشد غير اجتماعي).
ج- الالتزام المهني. (غير مناسبة في هذا الموقف ولكنها ضرورية مع المسترشدين).

جوانب تحكيم الفقرة	نعم	لا	الملاحظات للتعديل (إن وجدت)
هل تنتمي المهارة للمجال؟			
هل تعكس الفقرة المهارة الفرعية؟			
هل صياغة الفقرة واضحة؟			
هل تخلو الفقرة من أي إشارات لفظية للإجابة الصحيحة؟			
هل إجابة الفقرة لا تؤثر في إجابة غيرها من فقرات المقياس؟			
هل متن الفقرة يبرز مشكلة واضحة ومحددة؟			
هل مموهات الفقرة جذابة ومناسبة؟			

الملاحظات للتعديل إن وجدت:

المجال: المهارات الشخصية المهارة الفرعية: مساعدة الآخرين رقم الفقرة في المقياس: (11)

27) جاءت طالبة تشتكي لك بأن عمها اغتصبها وانه يقوم بتهديدها كي لا يفتضح أمره ويجبرها على ممارسة الجنس معه. مع العلم بأنها تعيش في قرية وتعتبر مثل هذه القضايا شديدة الحساسية.فإنك تقوم بـــ:

أ- الاتصال بحماية الأسرة والتبليغ عن عم الطالبة من أجل التأكد من ادعائها والعمل على حمايتها. (غير مناسبة وفيها انتهاك للسرية).

ب- استدعاء ولي أمر الطالبة بعد الاتفاق معها على ذلك والعمل معه على مساعدة الطالبة في التخلص من مشكلتها. (الإجابة المناسبة وفيها مساعدة للمسترشدة).

ح- التستر على الموضوع وتكليفها بعدم الذهاب إلى أي مكان يتواجد فيه عمها. (غير مناسبة لأن هذا لا يحل المشكلة وقد تجد عمها في مكان لا تتوقعه).

جوانب تحكيم الفقرة	نعم	لا	الملاحظات للتعديل (إن وجدت)
هل تنتمي المهارة للمجال؟			
هل تعكس الفقرة المهارة الفرعية؟			
هل صياغة الفقرة واضحة؟			
هل تخلو الفقرة من أي إشارات لفظية للإجابة الصحيحة؟			
هل إجابة الفقرة لا تؤثر في إجابة غيرها من فقرات المقياس؟			
هل متن الفقرة يبرز مشكلة واضحة ومحددة؟			
هل مموهات الفقرة جذابة ومناسبة؟			

الملاحظات للتعديل إن وجدت:

المجال: المهارات الشخصية المهارة الفرعية: الثبات والاتزان الانفعالي رقم الفقرة في المقياس: (25)

28) قالت المسترشدة: إنني أشعر بالضيق والاختناق لموت أخي بحادث السير الذي حدث قبل خمسة أيام وبدأت بالبكاء الشديد. فتذكرت المرشدة موت طفلها الصغير إثر وقوعه من شباك الطابق الخامس قبل ثلاثة شهور وشعرت بالضيق الشديد والاختناق.

فقامت المرشدة بـــ:

أ- البكاء وإفراغ مشاعر الحزن لديها لإظهار التعاطف مع المسترشدة. (غير مناسبة ولا تظهر تعاطف وإنما تدل على عدم اتسام المرشدة بالثبات والاتزان الانفعالي).

ب- إظهار عدم التأثر وقالت للمسترشدة: أشعر بأنك شديدة الحزن لموت أخيك. (الإجابة المناسبة وتدل على اتسام المرشدة بالثبات والاتزان الانفعالي).

ج- محاولة إيقاف المسترشدة عن البكاء وتذكيرها بضرورة الانتباه لامتحاناتها النهائية. (غير مناسبة لأنه لابد للمسترشدة من إفراغ الشحنة الانفعالية).

جوانب تحكيم الفقرة	نعم	لا	الملاحظات للتعديل (إن وجدت)
هل تنتمي المهارة للمجال؟			
هل تعكس الفقرة المهارة الفرعية؟			
هل صياغة الفقرة واضحة؟			
هل تخلو الفقرة من أي إشارات لفظية للإجابة الصحيحة؟			
هل إجابة الفقرة لا تؤثر في إجابة غيرها من فقرات المقياس؟			
هل متن الفقرة يبرز مشكلة واضحة ومحددة؟			
هل مموهات الفقرة جذابة ومناسبة؟			

الملاحظات للتعديل إن وجدت:

بسم الله الرحمن الرحيم

مقياس المهارات الإرشادية (بصورته الأولية)

جامعة اليرموك

كلية التربية

قسم الإرشاد النفسي والتربوي

هذا الاختبار يعتبر جزءاً من دراسة تجريها الباحثة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية بتخصص الإرشاد النفسي بعنوان" **فعالية برنامج إشرافي يستند إلى نموذج التمييز في تحسين المهارات الإرشادية لدى عينة من طالبات الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك**".

فيما يلي مجموعة من الفقرات التي تعرض لك مواقف إرشادية والتي من المحتمل أن تتعرض لها في أثناء تدريبك وعملك كمرشد نفسي وأرجو التكرم بقراءة كافة فقرات الاختبار واختيار الإجابة الصحيحة لكل فقرة من خلال وضع إشارة (X) تحت رمز الإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار في ورقة الإجابة.

شاكرة ومقدرة حسن تعاونكم

الباحثة/ سمر صيتان الصمادي

1- اكتشفت بأن أحد طلاب المدرسة يتعاطى نوعاً من المخدرات فإن أول خطوة تقوم بها كمعالج سلوكي هي:

أ- تبليغ دائرة مكافحة المخدرات عن وجود هذه الحالة.

ب- معرفة فيما إذا كان هناك طلاب آخرين يتعاطون المخدرات أم لا.

ج- التعرف على عدد المرات التي يتعاطى فيها الطالب خلال مدة محددة من الزمن.

2- أثناء جلسات الإرشاد الفردي لا بد لك من توثيق المعلومات وتسجيلها ويتم ذلك من خلال:

أ- كتابة عبارات قصيرة.

ب- كتابة الجلسة بتفاصيلها.

ج- تكليف المسترشد بكتابة ما يدور داخل الجلسة.

3- بدأ المسترشد بالابتعاد عن محور مشكلته في الحديث، ولكي تعيده إلى المشكلة الأساسية فإنك:

أ- تعيد صياغة عباراته.

ب- تقوم بتلخيص كلامه.

ج- تواجهه بإخباره بضرورة الالتزام بمحور المشكلة.

4- خلال الجلسات الإرشادية الأولى التي شكلت بداية العلاقة الإرشادية لك بالمسترشد يبدأ المسترشد بالانتقال في حديثه من موضوع لآخر فإنك تقوم بـــ:

أ- الطلب من المسترشد أن يتقيد بموضوع أو موضوعين محددين لفهمهما بصورة أعمق.

ب- الطلب من المسترشد العودة للموضوع الذي بدأ منه لاعتقادك أن هذا الموضوع هو بؤرة اهتمامه.

ج- ترك الطالب يتحدث عن المواضيع المختلفة التي يريد.

5- طالب يسرق ممتلكات زملائه داخل الصف باستمرار، لعلاج هذه الحالة كمعالج إنساني فإنك:

أ- تتحدث معه وتحاوره حول علاقته بالآخرين.

ب- تحدد عدد المرات التي سرق فيها هذا الطالب.

ج- توضح له من خلال ممارستك لمهارات الإصغاء والفهم الوجداني والتعاطف بأن هذا سلوك غير ملائم ويرفضه المجتمع.

6- في عملك كمرشد فإن علاقتك مع الكادر التعليمي (المدير والمعلمين) تتسم بـــ:

أ- التناغم والانسجام والمحبة والتقارب فيما بينهم.

ب- الموضوعية والحياد.

ج- الالتزام المهني.

7- قال المسترشد في بداية الجلسة الإرشادية الأولى للمرشد: إن الزوار لا زالوا يترددون على بيتنا بكثرة منذ الأسبوع الماضي ولهذا لم أستطيع الدراسة للامتحان، فإنك تقول له:

أ- لماذا لم تخبر المدرس بذلك قبل الامتحان.

ب- هل حاولت أن تدرس في غرفة منعزلة عن الزوار.

ج- يبدو أنه من الصعب عليك التركيز في الدراسة هذه الأيام.

8- قال المسترشد: لقد حصلت على علامة راسبة في امتحان الكيمياء، إنني فاشل ولا أستطيع النجاح. فإنك تقول له:

أ- أنت لست فاشلاً ولكنك لم تدرس جيداً، أليس كذلك؟

ب- لا بد لك من تغيير نمط دراستك كي لا تعود فاشلاً.

ج- إن هذا شيء محزن جداً.

9- جاء المسترشد طالباً المساعدة بسبب قيام المعلم بشتمه أمام زملائه وطرده من الحصة، إلا أن المسترشد كان غاضباً جداً وعندما استقبلته بدأ بالصراخ وأظهر غضباً شديداً. فإنك تقوم بـــ:

أ- تحويل المسترشد إلى المدير.

ب- تهدئة المسترشد ثم السماح له بتفريغ انفعالاته.

ج- السماح للمسترشد بتفريغ غضبه حتى وإن كان تعبيره مزعجاً بعض الشيء.

10- يقوم طالب بضرب زملائه في المدرسة باستمرار. فإذا كنت معالج متعدد المحاور فإنك تقوم بإعطائه استبانه حول تاريخ حياته في الجلسة:

أ- الأولى.

ب- الثانية.

ج- الخامسة.

11- جاءت طالبة تشتكي لك بأن عمها اغتصبها وانه يقوم بتهديدها كي لا يفتضح أمره ويجبرها على ممارسة الجنس معه. مع العلم بأنها تعيش في قرية وتعتبر مثل هذه القضايا شديدة الحساسية.فإنك تقوم بـــ:

أ- الاتصال بحماية الأسرة والتبليغ عن عم الطالبة من أجل التأكد من ادعائها والعمل على حمايتها.

ب- استدعاء ولي أمر الطالبة بعد الاتفاق معها على ذلك والعمل معه على مساعدة الطالبة في التخلص من مشكلتها.

ج- التستر على الموضوع وتكليفها بعدم الذهاب إلى أي مكان يتواجد فيه عمها.

12- قام طالب بمحاولة الانتحار عدة مرات وكادت المرة الأخيرة أن تؤدي به إلى الموت المحتم، فإن الخطوة الأولى في علاجه هي:

أ- إشراكه في برنامج إرشاد جماعي.

ب- إبقائه في المدرسة والتعرف على الأسباب التي أدت به إلى محاولة الانتحار.

ج- إدخاله إلى المستشفى ومراقبته.

13- خلال إحدى حصص التوجيه الجمعي قمت باستخدام تمارين الاسترخاء مع الطلبة فبدأت إحدى الطالبات بالبكاء وعند محاولتك تهدئتها بدأت الطالبة بالحديث عن مشكلتها مع أحد والديها في البيت. فإن عليك أن:

أ- تحد من حديثها عن مشكلتها الخاصة أمام الصف.

ب- تنتهز هذه الفرصة وتساعدها على التفريغ الانفعالي في جو من الثقة والتقبل.

ج- تشغل نفسك بأمر آخر بطريقة غير مباشرة وتتجاهلها.

14- في الجلسة الإرشادية الثانية للمسترشد كان حديث المسترشد قليل ولكنه في محتوى حديثه قال: بأنه لا يحب والده ويكرهه كرهاً شديداً لأنه طرده من المنزل بحجة انه لا يطيع أوامره حول ترك التدخين والانتباه للدراسة ثم بعد فترة من الحديث قال: إنني أشعر بالشوق لوالديّ وإخواني.فإنك تقول له:

أ- قبل قليل قلت بأنك لا تحب والدك والآن تقول بأنك مشتاق إليه!

ب- أعتقد بأنه على الرغم من أن والدك طردك من المنزل إلا انك تحبه، أليس كذلك.

ج- أنت تريد من والدك أن يقبل سلوك التدخين لديك.

15- قال المسترشد: إنني أشعر بحزن شديد لوفاة والدي وبدأ بالبكاء، فإنك تقوم بـــ:

أ- تركه يبكي وتقول له إن وفاة الوالد شيء محزن.

ب- مساعدته في التوقف عن البكاء من خلال التوضيح له بضرورة الإيمان بالقضاء والقدر.

ج- مساعدته في التوقف عن البكاء من خلال إخباره بأنه يجب أن يكون رجلاً قوياً لمساعدة والدته وإخوانه الصغار في تخطي هذا الأمر.

16- طلب المدير منك أن تقوم بالمراقبة على الطلاب في قاعات الامتحانات النهائية، فأردت أن تتعامل مع المدير باحترام ولطف فإنك تقول له:

أ- أشكرك على طلبك هذا لأن المراقبة ستتيح لي فرصة تقوية العلاقات مع الطلاب.

ب- أرجو منك العذر فأنا لا أستطيع ذلك.

ج- حسناً إن هذا يخفف من الضغط على الكادر التعليمي.

17- قام طالب بمحاولة الانتحار للمرة الأولى. فإنك لعلاج حالته كمعالج عقلاني انفعالي تقوم بـــ:

أ- مساعدته على عدم التهرب من مشكلاته واتخاذ قراره من خلال تدريبه على اسلوب حل المشكلات.

ب- التعاقد معه على عدم إعادة محاولة الانتحار مقابل معزز ما ومراقبته.

ج- التعرف على الأسباب التي أدت به إلى محاولة الانتحار ومناقشتها معه.

18- قمت بالطلب من المسترشدين عدم التأخر على جلسات الإرشاد الجماعي إلا أن أحد المسترشدين يتأخر باستمرار عن الجلسات ويقدم لك أعذاراً فإنك تقوم بـــ:

أ- منعه من الاستمرار بحضور الجلسات.

ب- الحصول على موافقة المجموعة للسماح له بذلك.

ج- معاقبته على تأخره وإجباره على الحضور في الوقت المناسب.

19- في إحدى الجلسات الإرشادية جاء المسترشد وجلس بجانبك وشعرت بأن المسترشد بدأ يتعلق بك بشدة لأنه يفتقد الحنان من والديه بسبب قسوتهما عليه، فينبغي عليك أن:

أ- تقوم بشكل غير مباشر وتجلس خلف مكتبك بحجة البحث عن ورقة و قلم.

ب- تخبر المسترشد بأن عليه الالتزام بمقعده المخصص له.

ج- تستمر بالجلوس بجانب المسترشد.

20- قام معلم بتحويل طالب يعاني من أعراض اكتئابية إلى المرشد النفسي وقال المعلم بأن وضع الطالب ميئوس منه وأنه كان في السابق من أكثر الطلاب نشاطاً وحيوية. فإنك بعد رؤيتك للمسترشد تقول:

أ- إن وضعه سيء جداً ولن يتحسن أبداً.

ب- إن وضعه سيتحسن كثيراً وسيعود لسابق عهده.

ج- إنه يرفض الكلام ولذلك فلن أتعامل معه.

21- قال المسترشد: إنني هذه الأيام لست على ما يرام. إلا أنك لم تفهم ما يقصده المسترشد لذلك تقول له:

أ- هل أنت متضايق من أحد ما.

ب- لا بد وأنك قد قمت بعمل بعض المشاكل.

ج- أيمكنك أن توضح لي لماذا أنت لست على ما يرام.

22- قال المسترشد: لقد بذلت كل جهدي لكي أحصل على معدل 95% في مادة الفيزياء ولكن مجموع علاماتي لا يساعدني على ذلك وأشعر بعدم الرغبة في الدراسة للامتحان النهائي. فتقول له:

أ- يبدو أنك محبط من وضعك الدراسي.

ب- إن الهدف الذي وضعته لنفسك أكبر من طاقاتك.

ج- لا بد وأنك لم تدرس طوال الفصل لهذا لم تحصل على مجموع مناسب من العلامات.

23- طفل يعاني من أعراض اكتئابية بسبب وفاة والده. لعلاج هذه الحالة فإن الأسلوب الذي تستخدمه كمعالج واقعي هو:

أ- تحديد العوامل والمتغيرات التي تعمل على استمرارية الأعراض الاكتئابية والعمل على عزلها.

ب- التعرف على أفكار الطفل وتعزيز الإيجابية منها ودحض السلبية من خلال الألعاب والقصص.

ج- تدريب الطفل على كيفية تفريغ انفعالاته من خلال الكتابة لوالده المتوفى مثلاً.

24- قال المسترشد: إن معلم الرياضيات يطردني دائماً من الحصة، فأنك تجيبه مباشرة:

أ- لابد وأنك أخطأت في حق المعلم لهذا يطردك من الحصة.

ب- إن حصة الرياضيات مهمة جداً ولا يجوز له أن يطردك منها.

ج- أخبرني لماذا يطردك المعلم من الحصة.

25- قالت المسترشدة: إنني أشعر بالضيق والاختناق لموت أخي بحادث السير الذي حدث قبل خمسة أيام وبدأت بالبكاء الشديد. فتذكرت المرشدة موت طفلها الصغير إثر وقوعه من شباك الطابق الخامس قبل ثلاثة شهور وشعرت بالضيق الشديد والاختناق.

فقامت المرشدة بـــ:

أ- البكاء وإفراغ مشاعر الحزن لديها لإظهار التعاطف مع المسترشدة.

ب- إظهار عدم التأثر وقالت للمسترشدة: أشعر بأنك شديدة الحزن لموت أخيك.

ج- محاولة إيقاف المسترشدة عن البكاء وتذكيرها بضرورة الانتباه لامتحاناتها النهائية.

26- عندما يحين الوقت لإنهاء علاقة إرشاد جماعي بدأتها مع الطلبة منذ فترة فإنك:

أ- ترتب للطلبة جلسات متقاربة.

ب- ترتب للطلبة جلسات متباعدة.

ج- تترك للطلبة أمر جدولة الجلسات.

27- عند كتابتك للتقرير النفسي وإرساله إلى جهات أخرى فإنك تقوم بكتابة:

أ- وصف مختصر لحالة المسترشد.

ب- وصف دقيق ومطول لحالة المسترشد.

ج- وصف عام ومطول لحالة المسترشد.

28- **طالب في الصف الخامس كان متميزاً في دراسته سابقاً ولكنه منذ سنة بدأ يتراجع كثيراً في دراسته، لمعالجة حالته تقوم بـــ:**

أ- الاتفاق مع المعلمين على ضرورة الانتباه والتركيز عليه في جميع دروسه.

ب- عمل دراسة حالة له.

ج- وضع برنامج لتنظيم وقته وممارسة عادات الدراسة السليمة وتكليفه بإتباعه.

الملحق رقم (2)

مقياس المهارات الإرشادية بصورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

مقياس المهارات الإرشادية

هذا المقياس يعتبر جزءاً من دراسة تجريها الباحثة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية بتخصص الإرشاد النفسي بعنوان" **فعالية برنامج إشرافي يستند إلى نموذج التمييز في تحسين المهارات الإرشادية لدى عينة من طالبات الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك**".

فيما يلي مجموعة من الفقرات التي تعرض لك مواقف إرشادية والتي من المحتمل أن تتعرض لها في أثناء تدريبك وعملك كمرشد نفسي وأرجو التكرم بقراءة كافة فقرات المقياس واختيار الإجابة الصحيحة لكل فقرة من خلال وضع إشارة (X) تحت رمز الإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات المقياس في ورقة الإجابة، علماً بأن المعلومات والإجابات التي ستقدمونها سوف تعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرة ومقدرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة/ سمر صيتان الصمادي

1- اكتشفت بأن أحد طلاب المدرسة يتعاطى نوعاً من المخدرات فإن أول خطوة تقوم بها كمعالج سلوكي هي:

أ- تبليغ دائرة مكافحة المخدرات عن وجود هذه الحالة.

ب- معرفة فيما إذا كان هناك طلاب آخرين يتعاطون المخدرات أم لا.

ج- التعرف على عدد المرات التي يتعاطى فيها الطالب خلال مدة محددة من الزمن.

2- أثناء جلسات الإرشاد الفردي لا بد لك من توثيق المعلومات وتسجيلها ويتم ذلك من خلال:

أ- تلخيص الجلسة بعد انتهائها مباشرة

ب- كتابة الجلسة بتفاصيلها.

ج- تكليف المسترشد بكتابة ما يدور داخل الجلسة.

3- بدأ المسترشد بالابتعاد عن محور مشكلته في الحديث، ولكي تعيده إلى المشكلة الأساسية فإنك:

أ- تعيد صياغة عباراته.

ب- تقوم بتلخيص كلامه.

ج- تواجهه بإخباره بضرورة الالتزام بمحور المشكلة.

4- خلال الجلسات الإرشادية الأولى التي شكلت بداية العلاقة الإرشادية لك بالمسترشد يبدأ المسترشد بالانتقال في حديثه من موضوع لآخر فإنك تقوم بـــ:

أ- الطلب من المسترشد أن يتقيد بموضوع أو موضوعين محددين لفهمهما بصورة أعمق.

ب- الطلب من المسترشد العودة للموضوع الذي بدأ منه لاعتقادك أن هذا الموضوع هو بؤرة اهتمامه.

ج- ترك الطالب يتحدث عن المواضيع المختلفة التي يريد.

5- طالب يسرق ممتلكات زملائه داخل الصف باستمرار، لعلاج هذه الحالة كمعالج إنساني فإنك:

أ- تتحدث معه وتحاوره حول علاقته بالآخرين.

ب- تحدد عدد المرات التي سرق فيها هذا الطالب.

ج- توضح له من خلال ممارستك لمهارات الإصغاء والفهم الوجداني والتعاطف بأن هذا سلوك غير ملائم ويرفضه المجتمع.

6- في عملك كمرشد فإن علاقتك مع الكادر التعليمي (المدير والمعلمين) تتسم بـــ:

أ- التناغم والانسجام والمحبة والتقارب فيما بينهم.

ب- الموضوعية والحياد.

ج- الالتزام المهني.

7- قال المسترشد في بداية الجلسة الإرشادية الأولى للمرشد: إن الزوار لا زالوا يترددون على بيتنا بكثرة منذ الأسبوع الماضي ولهذا لم أستطيع الدراسة للامتحان، فإنك تقول له:

أ- لماذا لم تخبر المدرس بذلك قبل الامتحان.

ب- هل حاولت أن تدرس في غرفة منعزلة عن الزوار.

ج- يبدو أنه من الصعب عليك التركيز في الدراسة هذه الأيام.

8- قال المسترشد: لقد حصلت على علامة راسبة في امتحان الكيمياء، إنني فاشل ولا أستطيع النجاح. فإنك تقول له:

أ- أنت لست فاشلاً ولكنك لم تدرس جيداً، أليس كذلك؟

ب- لا بد لك من تغيير نمط دراستك كي لا تعود فاشلاً.

ج- إن هذا شيء محزن جداً.

9- جاء المسترشد طالباً المساعدة بسبب قيام المعلم بشتمه أمام زملائه وطرده من الحصة، إلا أن المسترشد كان غاضباً جداً وعندما استقبلته بدأ بالصراخ وأظهر غضباً شديداً. فإنك تقوم بـــ:

أ- تحويل المسترشد إلى المدير.

ب- تهدئة المسترشد ثم السماح له بتفريغ انفعالاته.

ج- السماح للمسترشد بتفريغ غضبه حتى وإن كان تعبيره مزعجاً بعض الشيء.

10- يقوم طالب بضرب زملائه في المدرسة باستمرار. فإذا كنت معالج متعدد المحاور فإنك تقوم بإعطائه استبانه حول تاريخ حياته في الجلسة:

أ- الأولى.

ب- الثانية.

ج- الخامسة.

11- جاءت طالبة تشتكي لك بأن عمها اغتصبها وانه يقوم بتهديدها كي لا يفتضح أمره ويجبرها على ممارسة الجنس معه. مع العلم بأنها تعيش في قرية وتعتبر مثل هذه القضايا شديدة الحساسية.فإنك تقوم بـــ:

أ- الاتصال بحماية الأسرة والتبليغ عن عم الطالبة من أجل التأكد من ادعائها والعمل على حمايتها.

ب- استدعاء ولي أمر الطالبة بعد الاتفاق معها على ذلك والعمل معه على مساعدة الطالبة في التخلص من مشكلتها.

ج- التستر على الموضوع وتكليفها بعدم الذهاب إلى أي مكان يتواجد فيه عمها.

12- قام طالب بمحاولة الانتحار عدة مرات وكادت المرة الأخيرة أن تؤدي به إلى الموت المحتم، فإن الخطوة الأولى في علاجه هي:

أ- إشراكه في برنامج إرشاد جماعي.

ب- إبقائه في المدرسة والتعرف على الأسباب التي أدت به إلى محاولة الانتحار.

ج- إدخاله إلى المستشفى ومراقبته.

13- خلال إحدى حصص التوجيه الجمعي قمت باستخدام تمارين الاسترخاء مع الطلبة فبدأت إحدى الطالبات بالبكاء وعند محاولتك تهدئتها بدأت الطالبة بالحديث عن مشكلتها مع أحد والديها في البيت. فإن عليك أن:

أ- ترتيب جلسة إرشاد فردي لها

ب- تنتهز هذه الفرصة وتساعدها على التفريغ الانفعالي في جو من الثقة والتقبل.

ج- تشغل نفسك بأمر آخر بطريقة غير مباشرة وتتجاهلها.

14- في الجلسة الإرشادية الثانية للمسترشد كان حديث المسترشد قليل ولكنه في محتوى حديثه قال: بأنه لا يحب والده ويكرهه كرهاً شديداً لأنه طرده من المنزل بحجة انه لا يطيع أوامره حول ترك التدخين والانتباه للدراسة ثم بعد فترة من الحديث قال: إنني أشعر بالشوق لوالديّ وإخواني.فإنك تقول له:

أ- قبل قليل قلت بأنك لا تحب والدك والآن تقول بأنك مشتاق إليه!

ب- أعتقد بأنه على الرغم من أن والدك طردك من المنزل إلا انك تحبه، أليس كذلك.

ج- أنت تريد من والدك أن يقبل سلوك التدخين لديك.

15- قال المسترشد: إنني أشعر بحزن شديد لوفاة والدي وبدأ بالبكاء، فإنك تقوم بـــ:

أ- تركه يبكي وتقول له إن وفاة الوالد شيء محزن.

ب- مساعدته في التوقف عن البكاء من خلال التوضيح له بضرورة الإيمان بالقضاء والقدر.

ج- مساعدته في التوقف عن البكاء من خلال إخباره بأنه يجب أن يكون رجلاً قوياً لمساعدة والدته وإخوانه الصغار في تخطي هذا الأمر.

16- طلب المدير منك أن تقوم بالمراقبة على الطلاب في قاعات الامتحانات النهائية، فأردت أن تتعامل مع المدير باحترام ولطف فإنك تقول له:

أ- أشكرك على طلبك هذا لأن المراقبة ستتيح لي فرصة تقوية العلاقات مع الطلاب.

ب- أرجو منك العذر فأنا لا أستطيع ذلك.

ج- حسناً إن هذا يخفف من الضغط على الكادر التعليمي.

17- قام طالب بمحاولة الانتحار للمرة الأولى. فإنك لعلاج حالته كمعالج عقلاني انفعالي تقوم بـــ:

أ- مساعدته على عدم التهرب من مشكلاته واتخاذ قراره من خلال تدريبه على اسلوب حل المشكلات.

ب- التعاقد معه على عدم إعادة محاولة الانتحار مقابل معزز ما ومراقبته.

ج- التعرف على الأسباب التي أدت به إلى محاولة الانتحار ومناقشتها معه.

18- قمت بالطلب من المسترشدين عدم التأخر على جلسات الإرشاد الجماعي إلا أن أحد المسترشدين يتأخر باستمرار عن الجلسات ويقدم لك أعذاراً فإنك تقوم بـــ:

أ- منعه من الاستمرار بحضور الجلسات.

ب- الحصول على موافقة المجموعة للسماح له بذلك.

ج- معاقبته على تأخره وإجباره على الحضور في الوقت المناسب.

19- في إحدى الجلسات الإرشادية جاء المسترشد وجلس بجانبك وشعرت بأن المسترشد بدأ يتعلق بك بشدة لأنه يفتقد الحنان من والديه بسبب قسوتهما عليه، فينبغي عليك أن:

أ- تقوم بشكل غير مباشر وتجلس خلف مكتبك بحجة البحث عن ورقة و قلم.

ب- تخبر المسترشد بأن عليه الالتزام بمقعده المخصص له.

ج- تستمر بالجلوس بجانب المسترشد.

20- قام معلم بتحويل طالب يعاني من أعراض اكتئابية إلى المرشد النفسي وقال المعلم بأن وضع الطالب ميئوس منه وأنه كان في السابق من أكثر الطلاب نشاطاً وحيوية. فإنك بعد رؤيتك للمسترشد تقول:

أ- إن وضعه سيء جداً ولن يتحسن أبداً.

ب- إن وضعه سيتحسن كثيراً وسيعود لسابق عهده.

ج- إنه يرفض الكلام ولذلك فلن أتعامل معه.

21- قال المسترشد: إنني هذه الأيام لست على ما يرام. إلا أنك لم تفهم ما يقصده المسترشد لذلك تقول له:

أ- هل أنت متضايق من أحد ما.

ب- لا بد وأنك قد قمت بعمل بعض المشاكل.

ج- أيمكنك أن توضح لي لماذا أنت لست على ما يرام.

22- قال المسترشد: لقد بذلت كل جهدي لكي أحصل على معدل 95% في مادة الفيزياء ولكن مجموع علاماتي لا يساعدني على ذلك وأشعر بعدم الرغبة في الدراسة للامتحان النهائي. فتقول له:

أ- يبدو أنك محبط من وضعك الدراسي.

ب- إن الهدف الذي وضعته لنفسك أكبر من طاقاتك.

ج- لا بد وأنك لم تدرس طوال الفصل لهذا لم تحصل على مجموع مناسب من العلامات.

23- طفل يعاني من أعراض اكتئابية بسبب وفاة والده. لعلاج هذه الحالة فإن الأسلوب الذي تستخدمه كمعالج واقعي هو:

أ- تحديد العوامل والمتغيرات التي تعمل على استمرارية الأعراض الاكتئابية والعمل على عزلها.

ب- التعرف على أفكار الطفل وتعزيز الإيجابية منها ودحض السلبية من خلال الألعاب والقصص.

ج- تدريب الطفل على كيفية تفريغ انفعالاته من خلال الكتابة لوالده المتوفى مثلاً.

24- قال المسترشد: إن معلم الرياضيات يطردني دائماً من الحصة، فأنك تجيبه مباشرة:

أ- لابد وأنك أخطأت في حق المعلم لهذا يطردك من الحصة.

ب- إن حصة الرياضيات مهمة جداً ولا يجوز له أن يطردك منها.

ج- أخبرني ما الذي حدث بينك وبين المعلم؟

25- قالت المسترشدة: إنني أشعر بالضيق والاختناق لموت أخي بحادث السير الذي حدث قبل خمسة أيام وبدأت بالبكاء الشديد. فتذكرت المرشدة موت طفلها الصغير إثر وقوعه من شباك الطابق الخامس قبل ثلاثة شهور وشعرت بالضيق الشديد والاختناق.

فقامت المرشدة بـــ:

أ- البكاء وإفراغ مشاعر الحزن لديها لإظهار التعاطف مع المسترشدة.

ب- إظهار عدم التأثر وقالت للمسترشدة: أشعر بأنك شديدة الحزن لموت أخيك.

ج- محاولة إيقاف المسترشدة عن البكاء وتذكيرها بضرورة الانتباه لامتحاناتها النهائية.

26- عندما يحين الوقت لإنهاء علاقة إرشاد جماعي بدأتها مع الطلبة منذ فترة فإنك:

أ- ترتب للطلبة جلسات متقاربة.

ب- ترتب للطلبة جلسات متباعدة.

ج- تترك للطلبة أمر جدولة الجلسات.

27- عند كتابتك للتقرير النفسي وإرساله إلى جهات أخرى فإنك تقوم بكتابة:

أ- وصف مختصر لحالة المسترشد.

ب- وصف دقيق ومطول لحالة المسترشد.

ج- وصف عام ومطول لحالة المسترشد.

28- طالب في الصف الخامس كان متميزاً في دراسته سابقاً ولكنه منذ سنة بدأ يتراجع كثيراً في دراسته، لمعالجة حالته تقوم بـــ:

أ- الاتفاق مع المعلمين على ضرورة الانتباه والتركيز عليه في جميع دروسه.

ب- عمل دراسة حالة له.

ج- وضع برنامج لتنظيم وقته وممارسة عادات الدراسة السليمة وتكليفه بإتباعه.

ورقة الإجابة

الاسم:__________________ الرقم:__________________

ضع إشارة (X) تحت رمز الإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات المقياس في الجدول التالي:

رقم الفقرة	أ	ب	ج
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			

رقم الفقرة	أ	ب	ج
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			

الملحق رقم (3)

البرنامج الإشرافي في صورته النهائية

الجلسة الأولى (جلسة تمهيدية)

المجال: التعارف

الأهداف الإجرائية:

1- أن تتعرف المرشدات المتدربات والباحثة على بعضهن البعض.

2- أن يتم الإتفاق على التوزيع الزمني للجلسات ومكان انعقاد الجلسات الإشرافية.

3- أن تتعرف المرشدات المتدربات على أهداف البرنامج الإشرافي.

4- أن تطور المرشدات المتدربات اتجاهات إيجابية نحو البرنامج الإشرافي.

طريقة التنفيذ:

1- تقوم الباحثة بالتعريف عن نفسها من حيث الاسم والتخصص وتقدم كلمة ترحيبية للترحيب بطالبات الإرشاد النفسي المتدربات المشاركات في البرنامج الإشرافي قائلة: أرحب بكن جميعاً وأشكركن على مشاركتكن في هذا البرنامج الإشرافي، وأتمنى لكن قضاء أوقات ممتعة ومفيدة فيه، حيث أن هذا البرنامج يتضمن مجموعة من الجلسات والتي تهدف بشكل عام إلى تنمية وصقل مهاراتكن الإرشادية. (الزمن:10 دقائق)

2- تطلب الباحثة من المشاركات التعريف بأنفسهن واحدة تلو الأخرى. (الزمن: 15 دقيقة)

3- توزيع الجدول الزمني للجلسات الإشرافية على المشاركات في البرنامج مع إمكانية التعديل بما يتناسب مع ظروف الجميع والإتفاق على مكان انعقاد الجلسات الإشرافية.(الزمن:10 دقائق)

4- تقوم الباحثة بالتعرف على اتجاهات المرشدات المتدربات نحو البرنامج الإشرافي وتوقعاتهن لما سيتم تقديمه في هذا البرنامج من خلال ورقة العمل رقم (1)، ومن خلال الحوار والمناقشة مع المشاركات (الزمن:20 دقيقة).

5- تقوم الباحثة بتوضيح طبيعة البرنامج الإشرافي وأهدافه قائلة: سيتضمن هذا البرنامج عشر جلسات إشرافية ومدة كل جلسة ساعتين، وتهدف جلسات البرنامج إلى: (الزمن:20 دقيقة)

1- التعرف على المهارات التدخلية الآتية:

أ) مهارة عكس المشاعر. ب) مهارة عكس المحتوى. ت) مهارة الاستيضاح.

ث) مهارة إعادة الصياغة. ج) مهارة التلخيص. ح) مهارة التعاطف.

خ) مهارة المواجهة. د) مهارة طرح الأسئلة.

2- العمل على تطبيق المهارات التدخلية في العملية الإرشادية بشكل سليم.

3- التعرف على المهارات المفاهيمية والتي تتضمن:

أ) المعرفة النظرية والتطبيقية بالنظريات الإرشادية الآتية:

- نظرية الاختيار (العلاج الواقعي). - النظرية العقلانية الانفعالية.
- النظرية السلوكية. - النظرية الإنسانية.
- نظرية العلاج متعدد المحاور.

ب) المعرفة النظرية والتطبيقية للمهارات الآتية:

- مهارة التسجيل والتوثيق. - مهارة دراسة الحالة. - مهارة كتابة التقرير النفسي.

4- تبني كل مرشدة متدربة نظرية من نظريات الإرشاد وممارستها في عملها الإرشادي مع طالبات المدرسة.

5- التعرف على المهارات الشخصية الآتية:

أ) مهارة الصبر والهدوء. ب) مهارة احترام كرامة المسترشد وخصوصيته.

ت) مهارة التعامل بلطف واحترام الآخرين. ث) مهارة مساعدة الآخرين.

ج) مهارة بناء علاقة ايجابية. ح) مهارة جمع المعلومات.

خ) مهارة الثبات والاتزان الانفعالي. د) مهارات الإرشاد الجمعي.

ذ) مهارة التفاؤل. ر) مهارة التسامح. ز) مهارة الألفة.

6- توظيف المهارات الشخصية في خدمة العملية الإرشادية.

6- من خلال الحوار والمناقشة تقوم الباحثة بتوضيح مفهوم الإشراف والإطار العام للبرنامج وتوزيع نشرة تتضمن ذلك. (الزمن:35 دقيقة)

7- تلخيص ما دار في الجلسة الإشرافية وإنهاء الجلسة. (الزمن:10 دقائق)

المحتوى:

- دور المعلم:

الحوار والمناقشة

إستراتيجية إثارة الأفكار

المحاضرة (بالإستعانة بالمطويات)

- دور المرشد:

من خلال النظرية العقلانية الانفعالية وأساليبها- الآتية: الحوار والمناقشة، ووقف الأفكار الأوتوماتيكية، وحديث الذات الإيجابي – يتم التعرف على أفكار المشاركات واتجاهاتهن نحو البرنامج الإشرافي والتعامل مع الأفكار السلبية التي تظهر لديهن.

- دور المستشار:

يتم استخدام هذا الدور من خلال إستراتيجية إثارة الأفكار (Brain Storming) لإثارة بعض القضايا حول الإرشاد النفسي وتشجيع المتدربات على الاستفسار حول أي أمر يصعب عليهن كما ويمكنهن التواصل عبر البريد الالكتروني للإستشارة حول أي أمر يستجد لديهن.

النشاط:

تكليف المرشدات المتدربات بالقراءة حول المهارات التدخلية الآتية: (مهارة عكس المشاعر، مهارة عكس المحتوى، مهارة الاستيضاح، مهارة إعادة صياغة العبارات)

الجلسة الثانية

المجال: المهارات التدخلية (1): (مهارة عكس المشاعر، مهارة عكس المحتوى، مهارة الاستيضاح، مهارة إعادة صياغة العبارات).

الأهداف:

1- أن تتعرف المرشدات المتدربات على مفهوم وأهمية المهارات التدخلية الآتية: (مهارة عكس المشاعر، مهارة عكس المحتوى، مهارة الاستيضاح، مهارة إعادة صياغة العبارات).

2- أن تطبق المرشدات المتدربات مع بعضهن البعض المهارات التدخلية الآتية: (مهارة عكس المشاعر، مهارة عكس المحتوى، مهارة الاستيضاح، مهارة إعادة صياغة العبارات) من خلال بعض المواقف التدريبية.

طريقة التنفيذ:

1- الترحيب بطالبات الإرشاد المتدربات.(الزمن: 10 دقائق)

2- تقديم عرض بوربوينت يوضح المهارات التدخلية الآتية: (مهارة عكس المشاعر، مهارة عكس المحتوى، مهارة الاستيضاح، مهارة إعادة صياغة العبارات) ومن خلال الحوار والمناقشة يتم التعرف على المهارات التدخلية وأهميتها.(الزمن:45 دقيقة)

3- تقسيم المرشدات المتدربات إلى مجموعات ثنائية من أجل لعب الدور، بحيث تقوم كل مجموعة بلعب الدور الموكل اليها وبقية المجموعات تراقب ثم يدور حوار بين الجميع ومن خلال الأسئلة المباشرة التي توجهها الباحثة يتم التوصل إلى الاستجابة المناسبة للمرشدة ومناقشة المهارات التدخلية التي تم تطبيقها من خلال المواقف التدريبية الواردة في ورقة العمل رقم (2).(الزمن:55 دقيقة)

4- تلخيص ما دار في الجلسة الإشرافية وإنهاء الجلسة. (الزمن:10 دقائق)

المحتوى:

- دور المعلم:

المناقشة والحوار

المحاضرة(باستخدام عروض البوربوينت)

لعب الدور

الأسئلة المباشرة

التعلم التعاوني

- دور المرشد:

التعامل مع الحالات التي يظهر لديها الخجل أثناء لعب الدور من خلال أساليب النظرية العقلانية الانفعالية.

- دور المستشار:

استثارة الأفكار حول المهارات التدخلية ومواقف تكون قد واجهت المرشدات المتدربات في المدرسة وكيفية ممارسة المهارات التدخلية مع المسترشدات في مثل هذه المواقف.

النشاط:

1- تكليف المرشدات المتدربات بتطبيق المهارات التدخلية عند ممارستهن للعملية الإرشادية مع المسترشدات في المدرسة والتدرب المستمر على هذه المهارات.

2- تكليف المرشدات المتدربات بواجب بيتي يتضمن البحث حول المهارات التدخلية الآتية: (مهارة التلخيص، مهارة التعاطف، مهارة المواجهة، مهارة طرح الأسئلة).

الجلسة الثالثة

المجال: المهارات التدخلية (2): (مهارة التلخيص، مهارة التعاطف، مهارة المواجهة، مهارة طرح الأسئلة).

الأهداف:

1- أن تتعرف المرشدات المتدربات على المهارات التدخلية الآتية: (مهارة التلخيص، مهارة التعاطف، مهارة المواجهة، مهارة طرح الأسئلة)، وأهميتها في المقابلة الإرشادية.

2- أن تطبق المرشدات المتدربات المهارات التدخلية في جلساتهن الإرشادية.

طريقة التنفيذ:

1- الترحيب بطالبات الإرشاد المتدربات.(الزمن: 10 دقائق)

2- مناقشة الواجب البيتي المعطى لهن والذي يتعلق بالبحث حول المهارات التدخلية الآتية: (مهارة التلخيص، مهارة التعاطف، مهارة المواجهة، مهارة طرح الأسئلة) وتكليف كل طالبة بتقديم ملخص سريع حول هذه المهارات. (الزمن: 20 دقيقة)

3- تقديم عرض بوربوينت يوضح المهارات التدخلية الآتية: (مهارة التلخيص، مهارة التعاطف، مهارة المواجهة، مهارة طرح الأسئلة) ومن خلال الحوار والمناقشة يتم التعرف على المهارات التدخلية وأهميتها. (الزمن: 30 دقيقة)

4- تقسيم المرشدات المتدربات إلى مجموعات ثنائية من أجل لعب الدور، بحيث تقوم كل مجموعة بلعب الدور الموكل اليها وبقية المجموعات تراقب ثم يدور حوار بين الجميع ومن خلال الأسئلة المباشرة التي توجهها الباحثة يتم التوصل إلى الاستجابة المناسبة للمرشدة ومناقشة المهارات التدخلية التي تم تطبيقها من خلال المواقف التدريبية الواردة في ورقة العمل رقم(3). (الزمن:30 دقيقة)

4- تكليف المرشدات المتدربات بالحديث عن بعض المواقف والحالات التي واجهنها في المدرسة وكيفية تعاملهن معها، وإجراء مناقشة حول كيفية ممارسة هذه المهارات أثناء عملية الإرشاد.(الزمن:20 دقيقة)

5- تلخيص ما دار في الجلسة الإشرافية وإنهاء الجلسة. (الزمن:10 دقائق)

المحتوى:

- دور المعلم:

التعليم التعاوني

الحوار والمناقشة

لعب الأدوار

الأسئلة المباشرة

المحاضرة باستخدام عروض البوربوينت.

- دور المرشد:

التعامل مع الحالات التي يظهر لديها الضغط النفسي من خلال أساليب النظرية العقلانية الانفعالية.

- دور المستشار:

إثارة بعض القضايا حول تطبيق المهارات الإرشادية وتشجيع المرشدات المتدربات على الاستشارة والاستفسار حول أي أمر يطرأ أثناء وجودهن في المدارس من خلال البريد الالكتروني والهاتف.

النشاط:

1- تكليف المرشدات المتدربات بمراجعة ما تم مناقشته خلال هذه الجلسة والتدرب المستمر على تطبيق هذه المهارات.

2- تكليف المرشدات المتدربات بواجب بيتي يتضمن البحث حول نظريات الإرشاد النفسي وتعيين مجموعة منهن للتحضير لعمل ندوة مصغرة بعنوان" النظريات الإرشادية: نظرية الاختيار،النظرية العقلانية الانفعالية، النظرية السلوكية " في الجلسة القادمة.

الجلسة الرابعة

المجال: المهارات المفاهيمية (1) النظريات الإرشادية: نظرية الاختيار،النظرية العقلانية الانفعالية، النظرية السلوكية.

الأهداف:

1- أن تتعرف المرشدات المتدربات على أهمية النظرية في العملية الإرشادية.

2- أن تتعرف المرشدات على عدد من النظريات الإرشادية مثل(نظرية الاختيار،النظرية العقلانية الانفعالية، النظرية السلوكية)

3- أن تطبق المرشدات المتدربات ما تعلمنه على حالات متعددة.

طريقة التنفيذ:

1- الترحيب بطالبات الإرشاد المتدربات.(الزمن: 10 دقائق)

2- تقديم أهمية النظرية الإرشادية وعرض للنظريات الإرشادية من خلال التكليف المسبق للمرشدات المتدربات بالتحضير لأسلوب الندوة. (الزمن:30 دقيقة)

3- فتح المجال للمستمعات بتوجيه ما يردن من أسئلة. (الزمن: 10 دقائق)

4- قيام الباحثة بتوزيع منشورات تتضمن ملخص لهذه النظريات، وتوضيح بعض الأمور التي لم تتطرق اليها المجموعة. (الزمن:15 دقيقة)

5- تقسيم المرشدات المتدربات إلى مجموعات وتوزيع ورقة العمل (4) عليهن تتضمن عمل مقارنة بين النظريات الثلاث من حيث أهداف العملية الإرشادية والأساليب العلاجية ومراحل العملية العلاجية، ثم عمل مناقشة حولها. (الزمن:15 دقيقة)

6- تقديم ورقة العمل رقم (5) التي تتضمن حالات افتراضية، وتكليف المجموعات بوضع خطة علاجية لهذه الحالات بالاعتماد على النظريات التي تم مناقشتها في الندوة بحيث تتضمن الأهداف العلاجية والأساليب المستخدمة وخطوات العلاج بناءً على مراحل العملية العلاجية، ثم مناقشتها بشكل جماعي. (الزمن: 30 دقيقة)

7- تلخيص ما دار في الجلسة الإشرافية وإنهاء الجلسة. (الزمن:10 دقائق)

المحتوى:

- دور المعلم:

المحاضرة

المناقشة والحوار

الندوة

- دور المرشد:

التعرف على الواقع والتصورات الداخلية للمرشدات المتدربات والتي تتعلق بالعمل مع المسترشدات من خلال مراحل العملية العلاجية للنظرية العقلانية الانفعالية.

- دور المستشار:

تشجيع المرشدات المتدربات على الاستشارة حول أي أمر يستصعبنه في استخدام نظريات الإرشاد النفسي أثناء تطبيقها على حالات المسترشدات في المدارس.

النشاط: تكليف المرشدات المتدربات بالتحضير للحلقة الثانية من الندوة للجلسة القادمة بحيث تتضمن: نظريات الإرشاد: النظرية الإنسانية، نظرية العلاج متعدد المحاور.

الجلسة الخامسة

المجال: المهارات المفاهيمية (2): النظرية الإنسانية، نظرية العلاج متعدد المحاور.

الأهداف:

1- أن تتعرف المرشدات المتدربات على النظريات الآتية: النظرية الإنسانية، نظرية العلاج متعدد المحاور.

2- أن تقارن المرشدات المتدربات بين النظريات الآتية: النظرية الإنسانية، نظرية العلاج متعدد المحاور، من حيث أهداف العملية الإرشادية والأساليب العلاجية ومراحل العملية العلاجية وتفسيرها للاضطرابات النفسية، ثم عمل مناقشة حولها.

3- أن تطبق المرشدات المتدربات هذه النظريات على حالات إرشادية تدريبية

4- أن تتبنى كل مرشدة من المرشدات المتدربات نظرية من نظريات الإرشاد وتطبقها في ممارستها الإرشادية مع المسترشدات في المدارس.

طريقة التنفيذ:

1- الترحيب بطالبات الإرشاد المتدربات.(الزمن: 10 دقائق)

2- عرض النظريات بأسلوب الندوة من خلال التكليف المسبق للمرشدات المتدربات بالتحضير لها. (الزمن:30 دقيقة)

3- فتح المجال للمستمعات بتوجيه ما يردن من أسئلة. (الزمن:10 دقائق)

4- قيام الباحثة بتوزيع منشورة تتضمن ملخص لهذه النظريات ، والعمل على توضيح وتفصيل بعض الأمور التي لم تتطرق اليها المجموعة (الزمن:15 دقيقة)

5- تقسيم المرشدات المتدربات إلى مجموعات وتوزيع ورقة العمل رقم(6)، عليهن لعمل مقارنة بين النظريتين من حيث أهداف العملية الإرشادية والأساليب العلاجية ومراحل العملية العلاجية، ثم عمل مناقشة حولها. (الزمن:15 دقيقة)

6- تقديم ورقة العمل رقم (7) حيث تتضمن حالات افتراضية، وتكليف المجموعات بوضع خطة علاجية لهذه الحالات بالاعتماد على النظريات التي تم مناقشتها في الندوة بحيث تتضمن الأهداف العلاجية والأساليب المستخدمة وخطوات العلاج بناءً على مراحل العملية العلاجية، ثم مناقشتها بشكل جماعي. (الزمن:30 دقيقة)

7- تلخيص ما دار في الجلسة الإشرافية وإنهاء الجلسة. (الزمن:10 دقائق)

المحتوى:

- دور المعلم:

الحوار والمناقشة

اسلوب الندوة

التعليم التعاوني

- دور المرشد:

مساعدة المرشدات المتدربات اللواتي لا يظهرن التقدم في ممارساتهن الإرشادية من خلال التعرف على المشكلات التي تواجههن ومعالجتها بأساليب النظرية العقلانية الانفعالية.

- دور المستشار:

طرح مجموعة من الأسئلة تتعلق بعلاقات المرشدة المتدربة بأعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة وتشجيعهن على تحسين علاقاتهن مع جميع أعضاء الهيئة التدريسية واستخدام نظريات الإرشاد في عمل جلسات إرشاد جماعي. وتشجيع المرشدات المتدربات على الاستشارة حول أي أمر يستصعبنه في عملهن.

النشاط:

1- تكليف المرشدات المتدربات باختيار نظرية من النظريات وإتباعها في ممارساتهن الإرشادية مع المسترشدات في المدارس.

الجلسة السادسة

المجال: المهارات المفاهيمية (3): مهارة التسجيل والتوثيق، مهارة دراسة الحالة، مهارة كتابة التقرير النفسي.

الأهداف:

1- أن تتعرف المرشدات المتدربات على أهمية المهارات الآتية: مهارة التسجيل والتوثيق، مهارة دراسة الحالة، مهارة كتابة التقرير النفسي.

2- أن تتعرف المرشدات المتدربات على كيفية أداء المهارات الآتية: مهارة التسجيل والتوثيق، مهارة دراسة الحالة، مهارة كتابة التقرير النفسي.

3- أن تطبق المرشدات المتدربات المهارات الآتية: مهارة التسجيل والتوثيق، مهارة دراسة الحالة، مهارة كتابة التقرير النفسي، في ممارساتهن الإرشادية مع المسترشدات في المدارس.

طريقة التنفيذ:

1- الترحيب بطالبات الإرشاد المتدربات.(الزمن: 10 دقائق)

2- توزيع منشورة توضح المهارات الآتية: مهارة التسجيل والتوثيق، دراسة الحالة، كتابة التقرير النفسي. (الزمن:5 دقائق)

3- من خلال الحوار والمناقشة يتم توضيح أهمية هذه المهارات وكيفية ممارستها.(الزمن:45 دقيقة)

4- تقسيم المرشدات المتدربات إلى مجموعات وتكليفهن من خلال لعب الدور بتطبيق المهارات التي تم مناقشتها في هذه الجلسة الإشرافية وتقديم ورقة العمل رقم (8) وتوزيع المهام المطلوبة فيها على المجموعات ثم عمل مناقشة حول ما قامت به المجموعة الأولى ثم يليها الثانية وهكذا. (الزمن:50 دقيقة)

5- تلخيص ما دار في الجلسة الإشرافية وإنهاء الجلسة. (الزمن:10 دقائق)

المحتوى:

- دور المعلم:

حوار ومناقشة

التعليم التعاوني

أسئلة مباشرة

- دور المرشد:

التعامل الفردي مع الحالات التي تعاني من مشكلات شخصية وتؤثر على عملها كمرشدة نفسية.

- دور المستشار:

طرح مجموعة من الأسئلة حول عملية التوثيق للجلسات الإرشادية وكيفية توثيقها وتشجيع المرشدات المتدربات على الاستشارة حول أي أمر يجدن فيه صعوبة.

النشاط:

1- تكليف المرشدات المتدربات بعمل سجل لحالات المسترشدات يتضمن التوثيق للحالات وكتابة التقارير النفسية، وعمل دراسة حالة لأحد المسترشدات.

2- تكليف المرشدات المتدربات بتصوير جلسة إرشادية تتضمن تطبيقهن للمهارات التدخلية والمهارات المفاهيمية.

الجلسة السابعة

المجال: مراجعة للمهارات التدخلية والمفاهيمية من خلال الجلسات التي تم تكليف المرشدات المتدربات بتصويرها.

الأهداف:

1- أن تتعرف المرشدات المتدربات على نقاط الضعف ونقاط القوة في تطبيقهن للمهارات التدخلية والمفاهيمية.

2- أن تعالج المرشدات المتدربات نقاط الضعف التي اكتشفنها في تطبيقهن للمهارات التدخلية والمفاهيمية.

طريقة التنفيذ:

1- الترحيب بطالبات الإرشاد المتدربات.(الزمن: 10 دقائق)

2- تقسيم المرشدات المتدربات إلى مجموعات وتكليفهن بتسجيل نقاط القوة والضعف الموجودة في المقطع الذي يتم عرضه. (الزمن:10 دقائق)

3- بعد اطلاع الباحثة المسبق على الجلسات التي قامت المرشدات المتدربات بتصويرها واختيارها لمقاطع من الجلسات تتضمن نقاط القوة ونقاط الضعف لدى المرشدات المتدربات، تقوم الباحثة بعرض هذه المقاطع بحيث يتم عرض أول مقطع ومناقشته ثم عرض المقطع الثاني ومناقشته وهكذا. (الزمن:60 دقيقة)

4- من خلال الحوار والمناقشة يتم تحديد نقاط القوة والضعف والعمل على إيجاد الحلول لمعالجة نقاط الضعف. (الزمن:30 دقيقة)

5- تلخيص ما دار في الجلسة الإشرافية وإنهاء الجلسة. (الزمن:10 دقائق)

المحتوى:

- دور المعلم:

حوار ومناقشة

التعليم التعاوني

أسئلة مباشرة

- دور المرشد:

التعامل مع الحالات التي يظهر لديها الكثير من نقاط الضعف في الجلسات المصورة والتعرف على الأسباب والأفكار التي أدت إلى هذا الضعف ومعالجتها.

- دور المستشار:

طرح مجموعة من الأسئلة حول العملية الإرشادية وتشجيع المرشدات المتدربات على الاستشارة حول أي أمر يجدن فيه صعوبة.

النشاط:

1- تكليف المرشدات المتدربات بالقراءة والبحث حول المهارات الشخصية.

الجلسة الثامنة

المجال: المهارات الشخصية (1): (مهارة الصبر والهدوء، مهارة احترام كرامة المسترشد وخصوصيته، مهارة التعامل بلطف واحترام الآخرين، مهارة مساعدة الآخرين، مهارة التفاؤل، مهارة التسامح، مهارة الألفة)

الأهداف:

1- أن تتعرف المرشدات المتدربات على أهمية المهارات الشخصية الآتية: (مهارة الصبر والهدوء، مهارة احترام كرامة المسترشد وخصوصيته، مهارة التعامل بلطف واحترام الآخرين، مهارة مساعدة الآخرين، مهارة التفاؤل، مهارة التسامح، مهارة الألفة).

2- أن تتعرف المرشدات المتدربات على مفهوم المهارات الشخصية الآتية: (مهارة الصبر والهدوء، مهارة احترام كرامة المسترشد وخصوصيته، مهارة التعامل بلطف واحترام الآخرين، مهارة مساعدة الآخرين).

3- أن تتعرف المرشدات المتدربات على كيفية توجيه المهارات الشخصية الآتية: (مهارة الصبر والهدوء، مهارة احترام كرامة المسترشد وخصوصيته، مهارة التعامل بلطف واحترام الآخرين، مهارة مساعدة الآخرين)، لخدمة العملية الإرشادية.

طريقة التنفيذ:

1- الترحيب بطالبات الإرشاد المتدربات.(الزمن: 10 دقائق)

2- تقديم عرض بوربوينت يوضح المهارات الشخصية الآتية: (مهارة الصبر والهدوء، مهارة احترام كرامة المسترشد وخصوصيته، مهارة التعامل بلطف واحترام الآخرين، مهارة مساعدة الآخرين، مهارة التفاؤل، مهارة التسامح، مهارة الألفة)، ومن خلال الحوار والمناقشة يتم التعرف على المهارات الشخصية وأهميتها.(الزمن:40 دقيقة)

3- تقسيم المرشدات المتدربات إلى مجموعات ثنائية من أجل لعب الدور وتقديم ورقة العمل رقم (9) وتتضمن مواقف تدريبية والعمل على توضيح كيفية تطبيق هذه المهارات وتوجيهها لخدمة العملية الإرشادية، حيث تقوم كل مجموعة بلعب الدور الموكل اليها وبقية المجموعات تراقب ثم يدور حوار بين الجميع ومن خلال الأسئلة المباشرة التي توجهها الباحثة يتم التوصل إلى الاستجابة المناسبة للمرشدة ومناقشة المهارات الشخصية التي تم تطبيقها. (الزمن:40 دقيقة)

4- عمل مناقشة حول المخاطر التي يمكن أن تحدث إذا لم يتم تطبيق هذه المهارات في العملية الإرشادية بالشكل المناسب.(الزمن:20 دقيقة)

5- تلخيص ما دار في الجلسة الإشرافية وإنهاء الجلسة. (الزمن:10 دقائق)

المحتوى:

- دور المعلم:

الحوار والمناقشة

المحاضرة

التعليم التعاوني

- دور المرشد:

التعرف على أفكار المرشدات المتدربات حول المهارات الشخصية والتعامل مع أفكارهن السلبية من خلال أساليب النظرية العقلانية الانفعالية.

- دور المستشار:

تشجيع المرشدات المتدربات على الاستشارة حول ما يستصعبنه من التطبيقات المختلفة لأجزاء العملية الإرشادية.

النشاط:

1- تكليف المرشدات المتدربات بممارسة المهارات الشخصية في جلساتهن الإرشادية مع المسترشدات في المدارس.

الجلسة التاسعة

المجال: المهارات الشخصية(2): (مهارة بناء العلاقة الايجابية، مهارة جمع المعلومات مهارة الثبات والاتزان الانفعالي، مهارات الإرشاد الجمعي)

الأهداف:

1- أن تتعرف المرشدات المتدربات على المهارات الشخصية الآتية: (مهارة بناء العلاقة الايجابية، مهارة جمع المعلومات مهارة الثبات والاتزان الانفعالي، مهارات الإرشاد الجمعي)، من حيث المفهوم وكيفية الممارسة لها.

2- أن تطبق المرشدات المتدربات هذه المهارات الشخصية في ممارساتهن الإرشادية.

طريقة التنفيذ:

1- الترحيب بطالبات الإرشاد المتدربات.(الزمن: 10 دقائق)

2- تقديم عرض بوربوينت يوضح المهارات الشخصية الآتية: (مهارة الثبات والاتزان الانفعالي مهارة بناء العلاقة الايجابية، مهارة جمع المعلومات، مهارات الإرشاد الجمعي)، ومن خلال الحوار والمناقشة يتم التعرف على المهارات الشخصية وأهميتها.(الزمن:30 دقيقة)

3- تقسيم المرشدات المتدربات إلى مجموعات ثنائية من أجل لعب الدور وتقديم ورقة العمل رقم (10) وتتضمن مواقف تدريبية، والعمل على توضيح كيفية تطبيق هذه المهارات وتوجيهها لخدمة العملية الإرشادية، حيث تقوم كل مجموعة بلعب الدور الموكل اليها وبقية المجموعات تراقب ثم يدور حوار بين الجميع ومن خلال الأسئلة المباشرة التي توجهها الباحثة يتم التوصل إلى الاستجابة المناسبة للمرشدة ومناقشة المهارات الشخصية التي تم تطبيقها. (الزمن:40 دقيقة)

4- عمل مناقشة حول المخاطر التي يمكن أن تحدث إذا لم يتم تطبيق هذه المهارات في العملية الإرشادية بالشكل المناسب.(الزمن:10 دقائق)

5- مناقشة بعض الحالات والمواقف التي تتعرض لها المرشدات المتدربات بالاستعانة بملاحظات العملية الإرشادية الموجودة في سجلاتهن وتوضيح كيفية توظيف المهارات التي تمت مناقشتها في هذه الجلسة الإشرافية على هذه المواقف والحالات. (الزمن: 20 دقيقة)

6- تلخيص ما دار في الجلسة الإشرافية وإنهاء الجلسة. (الزمن:10 دقائق)

المحتوى:

- دور المعلم:

الحوار والمناقشة

التعليم التعاوني

المحاضرة

ملاحظات العملية الإرشادية

- دور المرشد:

التعرف على أفكار المرشدات المتدربات حول إمكانية توظيفهن للمهارات في العملية الإرشادية والتعامل مع الأفكار السلبية وغير المنطقية من خلال أساليب النظرية العقلانية الانفعالية.

- دور المستشار:

من خلال استثارة الأفكار يتم تقديم اقتراحات حول تطبيق هذه المهارات وتشجيع المرشدات المتدربات على الاستشارة حول ما يستصعبنه من أمور.

النشاط: تكليف المتدربات بممارسة هذه المهارات في جلساتهن الإرشادية مع المسترشدات في المدارس.

الجلسة العاشرة

المجال: جلسة ختامية (تقييم للبرنامج الإشرافي)

الأهداف:

1- أن تلخص المرشدات المتدربات ما تم تناوله في الجلسات السابقة

2- أن تتعرف الباحثة على ردود فعل المرشدات المتدربات حول البرنامج الإشرافي

3- الإتفاق مع المرشدات المتدربات على موعد تطبيق القياس البعدي.

طريقة التنفيذ:

1- تتحدث الباحثة بكلمة ترحيبية ختامية، وتوضح بأن ما تم تناوله في الجلسات السابقة من مهارات تدخلية ومفاهيمية وشخصية ضرورية جداً لممارسته العملية الإرشادية بشكل أفضل. (الزمن:15 دقيقة)

2- تقسيم المرشدات المتدربات إلى مجموعات وتكليفهن بتلخيص ما تم مناقشته في الجلسات السابقة(بشكل لفظي وأدائي). (الزمن:65 دقيقة)

3- من خلال الأسئلة المباشرة يتم التعرف على ردود فعل المرشدات المتدربات نحو البرنامج الإشرافي الذي خضعن له والطلب منهن الاستجابة على ورقة العمل رقم(11). (الزمن:20 دقيقة)

4- تكليف المرشدات المتدربات بكتابة فقرة حول مدى استفادتهن من البرنامج الإشرافي ومدى فعاليته في تحسين ممارساتهن الإرشادية. (الزمن:10 دقائق)

5- شكر المرشدات المتدربات على مساهمتهن في هذه الدراسة وأن لهن الدور الأكبر في تطبيقها، وتحديد موعد تطبيق القياس البعدي. (الزمن:10 دقائق)

المحتوى:

- دور المعلم:

الحوار والمناقشة

التعليم التعاوني

- دور المرشد:

التعرف على مدى استفادة المرشدات المتدربات من البرنامج والتعرف على أفكارهن حوله وإنهاء الحالات التي يتم معالجتها مع إبقاء الباب مفتوحاً لمن يريد المراجعة ويمكن التواصل عبر البريد الالكتروني.

- دور المستشار:

تشجيع المرشدات المتدربات على الاستشارة من خلال طرح السؤال التالي:هل هناك جوانب للعملية الإرشادية لم يتم تناولها في البرنامج الإشرافي وتجدون صعوبة في التعامل معها؟ ما هي؟

النشاط:

1- تكليف المرشدات المتدربات بمراجعة الأوراق التي تم مناقشتها في الجلسات الإشرافية السابقة.

أوراق العمل في البرنامج الإشرافي

ورقة العمل رقم(1)

أ- ما سبب انضمامك للبرنامج الإشرافي؟...

ب- ما هي توقعاتك من هذا البرنامج؟.......................................

ت- هل تعتقدين بأنك ستستفيدين من هذا البرنامج؟..............................

ث-وضحي أهمية الأشراف في الإرشاد النفسي من وجهة نظرك؟...........

ورقة العمل رقم (2)

مهارة عكس المشاعرReflection of feeling :

موقف تدريبي(1):

المسترشدة: لقد تطلق والديّ وأنا الآن أعيش مع والدي ولكنني أفتقد والدتي كثيراً.

المرشدة: ....

موقف تدريبي(2):

المسترشدة: لقد قمت بضرب زميلتي لأنها سخرت مني وشتمتني لأنني حصلت على علامة منخفضة في الامتحان.

المرشدة: ....

مهارة عكس المحتوى:

موقف تدريبي (1):

المسترشدة: إنني أشعر بالضيق فقبل ستة أشهر من الآن توفيت الوالدة رحمها الله والآن والدي في

المستشفى لإجراء عملية زراعة الكلية وأنا وإخوتي قلقون عليه كثيراً.

المرشدة: ....

موقف تدريبي (2):

المسترشدة: لقد انشغلنا كثيراً هذه الأيام بزواج أخي ولهذا لم أستطع الدراسة للإمتحان.

المرشدة: ....

مهارة الاستيضاح Clarification:

موقف تدريبي(1):

المسترشدة: إنني أكره معلمة اللغة العربية ولا أطيقها أبداً.

المرشدة: ....

موقف تدريبي (2):

المسترشدة: إنني أشعر بالضيق والاختناق الشديد.

المرشدة: ....

مهارة إعادة الصياغة Paraphrase:

موقف تدريبي(1):

المسترشدة: إنني حاولت كثيراً دراسة مادة اللغة الإنجليزية في المنزل ولكنني أحصل على درجات منخفضة.

المرشدة: ....

موقف تدريبي(2):

المسترشدة: إن واجباتي المدرسية كثيرة وأستغرق وقتاً كبيراً في انجازها، وكما أن والدتي تطلب مني مساعدة أختي الصغيرة في انجاز واجباتها وعندما أرفض ذلك تقول لي بأنني فتاة سيئة ولا أطيع أوامرها..إنني حقاً فتاة سيئة.

المرشدة: ....

ورقة العمل رقم(3)

مهارة التلخيص:

موقف تدريبي(1):

المسترشدة: أنا لا أستطيع إكمال واجباتي المدرسية إنها كثيرة جداً ولدي مشاغل بيتية كثيرة.

المرشدة: أيمكنك أن توضحي لي ما هي مشاغلك؟

المسترشدة: إنني استيقظ في الصباح الباكر وأقوم بتجهيز الفطور وتجهيز إخوتي الصغار للخروج إلى المدرسة وأقوم بترتيب البيت ثم أذهب إلى المدرسة، وعندما أعود من المدرسة ابدأ بتحضير طعام الغداء ثم أساعد إخوتي في دراستهم وأدرس قليلاً على دروسي وأنظف البيت وهكذا تجري الأمور.

المرشدة: لماذا تقومين أنت بهذه الأعمال كلها والاهتمام بإخوتك الصغار؟

المسترشدة: لأنني أكبرهم ولا يستطيعون الاعتماد على أنفسهم فقد كانوا يعتمدون على أمي في كل شيء قبل أن يطلقها والدي،... ثم بدأت بالبكاء.

المرشدة: أنت مشتاقة لوالدتك أليس كذلك؟

المسترشدة: نعم، وأرغب أنا وإخوتي في عودتها للبيت.

المرشدة: ماذا سيقول والدك لو طلبتم منه إرجاع الوالدة للبيت؟

المسترشدة: لقد حاولنا ذلك ولكنه رفض ذلك ويبحث الآن عن امرأة أخرى ليتزوجها، وأنا أشعر بالحزن الشديد على إخوتي الصغار فهم يفتقدونها كثيراً وأحاول أن أقدم لهم كل ما كانت أمي تقدمه لهم.

المرشدة:..

موقف تدريبي(2):

(تتكلم المسترشدة عن مشكلتها مع زميلاتها ثم تتكلم فجأة عن والدها)

المسترشدة: لقد كانت علاقتي مع زميلاتي رائعة ولكنني أشعر بأنهن ابتعدن عني ولم يعدن يحببنني كالسابق وأشعر بالوحدة.

المرشدة: وضحي لي كيف أنهن لم يعدن يحببنك كالسابق؟

المسترشدة: لقد كنا نلعب معاً ونضحك كثيراً ولكن الآن كلما اقتربت منهن يقمن بالاستهزاء مني وطردي بطريقة غير مباشرة إذ أن كل اثنتين منهن يبدأن بالتهامس ولا يرغبن مني أن أسمع كلامهن، فقررت الابتعاد عنهن والجلوس وحيدة طيلة الوقت ولكني سعيدة لأن والدي يحقق لي كل ما أريد فهو يحبني كثيراً.

المرشدة: فهمت من حديثك أنك..

مهارة طرح الأسئلة:

موقف تدريبي(1):

المرشدة: حدثيني عن علاقاتك مع زميلاتك في الصف.

المسترشدة: إنني اكرههن ولا أطيق أي واحدة منهن.

المرشدة:..

موقف تدريبي(2):

المسترشدة: لقد تسببت زميلتي بمشكلة كبيرة لي مع معلمة العلوم.

المرشدة:...

موقف تدريبي(3):

المسترشدة: شكراً جزيلاً لكِ لقد ساعدتني على فهم العلاقة بين تخصصات الجامعة والفروع العلمية والأدبية في المدرسة.

المرشدة:..

المسترشدة: نعم.

مهارة المواجهة:

موقف تدريبي(1):

المسترشدة: إن والدتي هي السبب في حصولي على علامة راسبة في الامتحان.

المرشدة: أرجو أن توضحي لي كيف كان ذلك ؟

المسترشدة: لقد كانت تحاول إيقاظي من الصباح الباكر للدراسة فتقطع علي النوم وتمنعني من الراحة فيتعكر مزاجي طوال اليوم فلا أستطيع أن أدرس على امتحاناتي.

المرشدة:..

موقف تدريبي(2):

المسترشدة: إنني أعاني من الوحدة منذ أيام، وأفتقد صديقتي العزيزة.

المرشدة: أوضحي لي ماذا حصل؟

المسترشدة:لقد أوقعتني عندما كنا نلعب في السباق وفازت على.

المرشدة: هل كانت صديقتك متعمدة في ذلك؟

المسترشدة:لا لم تكن متعمدة ولكن لا يهمني ذلك فقد تخليت عن صديقتي لأنها عاملتني بقسوة ولن أعود لصداقتها أبداً وسأجد صديقة أفضل منها.

المرشدة:...

مهارة التعاطف:

موقف تدريبي(1):

المسترشدة:إنني لا أستطيع التركيز في دراستي ولا أجد الراحة في البيت.

المرشدة:هل يمكنك أن توضحي لي مالذي يجعلك لا تستطيعين التركيز في دراستك وعدم إيجاد الراحة في بيتك؟

المسترشدة:إن السبب هو أخواتي المتزوجات فأن اشعر بالغضب منهن فكل واحدة تأتي يومياً إلى بيتنا ومعها أطفالها فيقومون باللعب والصراخ والبكاء المتواصل وأنا لا أستطيع تحمل هذا كله، بالإضافة إلى أنهم ينشرون الفوضى في كل أرجاء البيت، وعندما يحل الليل تأخذ كل واحدة أطفالها وتذهب إلى بيت زوجها دون أن تكترث أي واحدة منهن بما فعل أولادها وينبغي علي أن ارتب وأنظف كل شيء، فلا أجد وقتاً للدراسة ولا للراحة.

المرشدة:...

موقف تدريبي(2):

المسترشدة: إن اقتراب الامتحانات يشعرني بالقلق الشديد فلا أعود قادرة على التركيز في دراستي.

المرشدة:...

ورقة العمل رقم (4)

	نظرية الاختيار	النظرية العقلانية الانفعالية	النظرية السلوكية
أهداف العملية الإرشادية			
الأساليب العلاجية المستخدمة			
مراحل العملية العلاجية			

ورقة العمل رقم(5)

الحالة الأولى:(مشكلة استقواء)

طالبة في الصف الثامن تضرب زميلاتها وتهددهن بأنها ستضربهن في نهاية الدوام إذا لم يساعدنها في حل أسئلة الامتحانات أو في حل الواجبات كما أنها تتسبب بالكثير من المشاكل في فترات الاستراحة وتعرقل أيضاً سير الحصص وتحصل على علامات مرتفعة عندما تغش من زميلاتها ولكن إذا لم تتلقى مساعدة من زميلاتها فإنها تحصل على علامات منخفضة.

الأهداف العلاجية:

....

الأساليب العلاجية المستخدمة:

....

الخطوات العلاجية:

....

الحالة الثانية:(مشكلة تكيف مدرسي)

طالبة في الصف الأول تخاف من معلمتها وتبكي كثيراً تريد العودة إلى البيت ولا تحب المدرسة وليس لديها صديقات.

الأهداف العلاجية:

....

الأساليب العلاجية المستخدمة:

....

الخطوات العلاجية:

....

الحالة الثالثة: (مشكلة السرقة)

طالبة في الصف العاشر حولتها معلمتها إلى المرشدة بسبب كثرة الشكاوي عنها لقيامها بسرقة أغراض زميلاتها كما أنها عندما يتم ضبط المسروقات معها فإنها تنكرر قيامها بالسرقة وتبدأ بالبكاء مع العلم بأن وضعها المادي منخفض.

الأهداف العلاجية:

....

الأساليب العلاجية المستخدمة:

....

الخطوات العلاجية:

....

ورقة العمل رقم(6)

	العلاج المتمركز حول الشخص	العلاج متعدد المحاور
أهداف العملية الإرشادية		
الأساليب العلاجية المستخدمة		
مراحل العملية العلاجية		

ورقة العمل رقم (7)

الحالة الأولى:(تدني في مفهوم الذات)

طالبة في الصف العاشر تعاني من مشاكل في التحصيل الدراسي وتشعر بأنها فاشلة وأنها لن تنجح في دراستها، وتريد اختيار تخصص يناسب إمكاناتها في الأول ثانوي ولكنها تريد تلبية رغبة والديها بدخول التخصص العلمي فهي تهتم كثيراً بتلبية رغبات والديها وهذا يشعرها بالضعف وخاصة عندما لا تتمكن من انجاز ما يريدون.

الأهداف العلاجية:

....

الأساليب العلاجية المستخدمة:

....

الخطوات العلاجية:

....

الحالة الثانية:(حالة اكتئاب)

طالبة في الصف الأول ثانوي تشعر بالحزن الشديد ويظهر عليها التعب الدائم وتميل للجلوس وحيدة وتراجعت في مستواها الدراسي منذ ستة أسابيع وذلك على اثر إصابة والدتها بالسرطان وتخشى عليها من الموت.

الأهداف العلاجية:

....

الأساليب العلاجية المستخدمة:

....

الخطوات العلاجية:

....

ورقة العمل رقم (8)

طالبة في الصف الثامن تعاني من الاكتئاب منذ سنة تقريباً وتم عمل جلسات إرشادية لها لعلاج حالة الاكتئاب لديها.

المهام المطلوبة:

أ- لعب الأدوار لتمثيل الجلسة الأولى مع هذه المسترشدة وتطبيق مهارة التسجيل والتوثيق.

ب- تطبيق نموذج دراسة الحالة على هذه المسترشدة من خلال لعب الأدوار لتقديم المعلومات اللازمة لدراسة الحالة.

ت- إذا قامت الطالبة بمحاولة الإنتحار وكادت المحاولة أن تؤدي بها إلى الموت فعليك تحويلها إلى المستشفى لذلك اكتبي التقرير النفسي ووجهيه إلى الطبيب النفسي في المستشفى.

ورقة العمل رقم (9)

مهارة الصبر:

موقف تدريبي(1):

قامت معلمة الفيزياء بتحويل طالبة من الصف التاسع إلى المرشدة النفسية وذلك لأن هذه الطالبة تحصل على علامات مرتفعة في امتحاناتها إلا أنها ترفض المشاركة في المناقشات الصفية وتشك المعلمة في أن هذه الطالبة تحصل على علاماتها بالغش، وعندما التقت المرشدة بالطالبة فقد أظهرت الطالبة مقاومة شديدة وكادت المرشدة أن تمل من الحديث معها بسبب صمتها الشديد.

- وضحي من خلال لعب الأدوار كيف للمرشدة أن تصبر على مقاومة المسترشدة وتساعدها على التقدم نحو الأفضل.

موقف تدريبي (2):

المسترشدة تظهر غضباً شديداً من والدتها التي تريد منها الدراسة طوال الوقت ولا تتركها تنام وكما أنها تطلب منها مساعدتها في أعمال المنزل وترفع صوتها أثناء الجلسة الإرشادية بشكل مزعج للمرشدة.

- وضحي من خلال لعب الأدوار كيف للمرشدة أن تصبر على المسترشدة وتساعدها على التنفيس الإنفعالي وتفريغ الشحنة الإنفعالية من دون أن تجرح مشاعر المسترشدة.

مهارة التعامل بلطف واحترام الآخرين:

موقف تدريبي(1):

لاحظت المرشدة في إحدى جولاتها في ساحة المدرسة في فترة استراحة الطالبات لتناول الغداء (الفرصة) وجود طالبة تجلس لوحدها

- وضحي من خلال لعب الأدوار كيف للمرشدة أن تتعامل بلطف واحترام مع هذه الطالبة.

موقف تدريبي (2):

المديرة تطلب بغضب من المرشدة تولي أمور المقصف المدرسي بحجة أن المرشدة متفرغة وليس لديها عمل مهم من وجهة نظر المديرة قائلة: عليك تولي أمور المقصف من الآن فصاعداً.

- وضحي من خلال لعب الأدوار كيف للمرشدة أن تتعامل بلطف واحترام مع المديرة في هذا الموقف.

مهارة احترام كرامة المسترشد وخصوصيته:

موقف تدريبي(1):

المرشدة: تتنقل بين طالبات المدرسة في الطابور الصباحي فتشاهد طالبة تسرق دينار من جيب طالبة أمامها.

- وضحي من خلال لعب الأدوار كيف للمرشدة أن تحترم كرامة المسترشدة وخصوصيتها من غير أن تضيع حق الطالبة الأخرى.

موقف تدريبي (2):

جاءت معلمة إلى غرفة الإرشاد في إحدى حصص فراغها وأرادت الجلوس مع المرشدة وكان لدى المرشدة موعد مع إحدى المسترشدات فطلبت المعلمة أن تبقى لحضور الجلسة.

- وضحي من خلال لعب الأدوار كيف للمرشدة أن تحترم كرامة المسترشدة وخصوصيتها.

مهارة مساعدة الآخرين:

موقف تدريبي(1):

المعلمة (تتكلم عن إحدى الطالبات): إن هذه الطالبة ضعيفة جداً ولا يمكن لها أن تتقدم بدراستها بتاتاً.

- وضحي من خلال لعب الأدوار كيف للمرشدة أن تمارس مهارة مساعدة الآخرين في هذا الموقف.

موقف تدريبي (2):

المرشدة (محبوبة بين الجميع) تسمع صوت صراخ بين إحدى الطالبات ومعلمة في الممر خارج المكتب الإرشادي.

- وضحي من خلال لعب الأدوار كيف للمرشدة أن تمارس مهارة مساعدة الآخرين في هذا الموقف.

مهارة الألفة:

موقف تدريبي:

انتقلت المرشدة إلى مدرسة جديدة.

- وضحي من خلال لعب الأدوار كيف للمرشدة أن تمارس مهارة الألفة لتبني علاقاتها مع المعلمات ومع الطالبات.

مهارة التفاؤل:

موقف تدريبي(1):

المسترشدة: إنني لن أتمكن من النجاح في هذا العام فكل علاماتي منخفضة جداً.

المرشدة:..

....

موقف تدريبي (2):

المسترشدة: إن المعلمة لن تسامحني لأنني كنت أغشش زميلتي في الامتحان وأنا أحب معلمتي كثيراً ولكنها شديدة جداً ولا يمكن لأحد إقناعها بمسامحتي.

المرشدة:...

مهارة التسامح:

موقف تدريبي(1):

المرشدة: ألم تعديني بأنك لن تغشي في امتحان الرياضيات؟

المسترشدة: نعم ولكنني أعتذر بشدة يا معلمتي.

المرشدة: ولكنك أخبرتني بأنك درست جيداً، أليس كذلك؟

المسترشدة: لقد درست كثيراً، ولكن الأسئلة كانت صعبة جداً.

المرشدة:................................

موقف تدريبي (2):

المرشدة: لماذا لم تحضري على الموعد قبل ساعة؟

المسترشدة: لقد انشغلت قليلاً أرجوك أن تعذريني.

المرشدة:..

ورقة العمل رقم (10)

مهارة الثبات والاتزان الانفعالي:

موقف تدريبي(1):

جاءت والدة إحدى المسترشدات وطلبت رؤية المرشدة وما أن رأت المرشدة حتى بدأت بالصراخ عليها وتوبيخها أمام الجميع وتقول لها لقد أخبرتني صديقة ابنتي بأن ابنتي تتردد عليك كثيراً فاتركي ابنتي وشأنها فهي ليست مريضة وليس لديها مشاكل نفسية.

- وضحي من خلال لعب الأدوار كيف للمرشدة أن تمارس **مهارة الثبات والاتزان الانفعالي** في هذا الموقف.

موقف تدريبي (2):

المسترشدة (تتكلم عن حياتها الحزينة وعيونها تغرق بالدموع): لقد توفيت والدتي منذ خمس سنوات وقد كانت تملأ علينا البيت بدفئها وحبها لنا جميعاً ولكن بعد وفاتها أصبح البيت فارغ وبارداً جداً، وأصبح والدي لا يستطيع التوفيق بين أمور البيت وعمله فقرر الزواج من امرأة تقوم برعايتنا والاهتمام بنا ولكن كانت النتيجة سلبية فقد بدأت تلاحظ حب والدنا الشديد لنا فأصبحت تغار منا وتتسبب لنا بالمشاكل مع والدي وتطلب منا الكثير من انجاز أعمال المنزل مما جعلنا نتراجع في مستوانا الدراسي وكانت تهددنا وتضربنا عندما يكون والدنا في عمله، وعندما يأتي تصبح ملاكاً وكأنها لم تفعل لنا شيئاً وتمنعنا من الجلوس مع والدنا لوحدنا فقد كانت تجلس معنا طوال الوقت وتراقبنا كي لا نشكوها لوالدي والآن تحاول إقناع والدي ليعمل على إرسالنا إلى أخوالنا كي نعيش عندهم وتبعدنا عن والدنا ويصبح اهتمامه لها وحدها.

- وضحي من خلال لعب الأدوار كيف للمرشدة أن تمارس **مهارة الثبات والاتزان الانفعالي** في هذا الموقف.

مهارة بناء علاقة ايجابية:

موقف تدريبي:

طالبة في الصف الثالث فقدت والدتها وهي تشعر بالحزن الشديد وتفتقد اليد الحنونة التي تمسح على الرأس وتفتقد حنان والدتها وتراجعت كثيراً في دراستها.

- وضحي من خلال لعب الأدوار كيف للمرشدة أن تبني علاقة إرشادية إيجابية مع هذه المسترشدة.

مهارة جمع المعلومات:

موقف تدريبي(1):

المسترشدة: إنني أعاني من الحزن الشديد منذ ثلاث سنوات ولم أتلقى أي مساعدة من قبل ولقد تشجعت كثيراً عندما أخبرتني صديقتي بأنك ساعدتها على حل مشكلاتها لذلك جئت إليك طالبة المساعدة.

- وضحي من خلال لعب الأدوار كيف للمرشدة أن تعمل على جمع المعلومات حول هذه المسترشدة لمساعدتها في التخلص من الحزن.

موقف تدريبي(2):

طالبة حزينة جداً بسبب فقدانها لأخيها الصغير.

- وضحي من خلال لعب الأدوار كيف للمرشدة أن تعمل على جمع المعلومات حول هذه المسترشدة لمساعدتها على حل مشكلتها.

مهارات الإرشاد الجمعي:

موقف تدريبي(1):

تلاحظ المرشدة في إحدى جلسات الإرشاد جماعي رفض طالبتين الجلوس بجانب بعضهما البعض ووجود كره متبادل بينهما.

- وضحي كيف للمرشدة أن تعمل على تحقيق التماسك بين أعضاء المجموعة من خلال ممارستها لإحدى مهارات الإرشاد الجمعي.

موقف تدريبي(2):

المرشدة في جلسة إرشاد جماعي تلاحظ بأن هناك طالبة تحاول السيطرة على الحديث والإنفراد بالتكلم عن موضوع الجلسة.

- وضحي كيف للمرشدة أن تعمل على إعطاء جميع أعضاء المجموعة فرصة للحديث دون أن تؤذي مشاعر هذه الطالبة التي تحاول الإنفراد بالتكلم عن موضوع الجلسة من خلال ممارستها لإحدى مهارات الإرشاد الجمعي.

ورقة العمل رقم (11)

بعد قراءة الفقرات الآتية ضعي اشارة (X) في المكان الذي يعكس رأيك:

الرقم	الفقرة	جيدة	متوسطة	ضعيفة
1	وضوح أهداف البرنامج بشكل عام.			
2	ملائمة الموضوعات لحاجات المرشدة المتدربة.			
3	مدى قدرة الباحثة على إيصال المعلومات.			
4	مدى ملائمة مكان ووقت الجلسات.			
5	العلاقة مابين الباحثة والمرشدات المتدربات.			
6	ملائمة الأساليب والأنشطة المستخدمة في الجلسات الإشرافية.			
7	مدى استفادتك من البرنامج الإشرافي بشكل عام.			

الملحق رقم (4)

كتاب تسهيل المهمة

جامعـــة اليرمـــوك
YARMOUK UNIVERSITY

جامعة اليرموك - رئاسة الجامعة
الـــــوارد
٣٠ نيسان ٢٠١٤
رقم الملف ٤١٨٩

كليـــة التربيـــة
مكتـــب العميـــد
٣٠ نيسان ٢٠١٤
الرقم ٥٣١
الفهرس

الرقم: ك.ت/١٠٧/ ٣٤٢
التاريخ: ٢٩ / جمادي الآخرة / ١٤٣٥
الموافق: ٢٩ نيسان / ٢٠١٤

الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة سمر صيتان الصمادي

تحية طيبة وبعد ...

(١) تقوم الطالبة سمر صيتان الصمادي، ورقمها الجامعي (٢٠١١٢٢٠٠١٥)، بدراسة بعنوان "فعالية برنامج إشرافي يستند الى نموذج التمييز في تحسين المهارات الإرشادية لدى عينة من طالبات الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية، تخصص إرشاد نفسي ويستدعي ذلك معرفة أعداد الطالبات المسجلات لمساق التدريبات الميدانية في تخصص الإرشاد النفسي في كلية التربية للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤. فضلاً عن تطبيق البرنامج على عينة من طلبة التدريب الميداني لذلك المساق.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه.

(٢) وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربية
أ.د. أمل خصاونة

عميد كلية التربية
للإجراء اللازم بالتنسيق مع التسجيل

(٣) مدير دائرة القبول والتسجيل
في ضوء ما ورد تحت ثانياً (٢)، أرجو التكرم بالإيعاز لمن يلزم بتزويد الطالبة المذكورة بأعداد الطلبة المسجلين في مساق التدريبات الميدانية (إرشاد نفسي) (ت.م ٤١٦). مع خالص الشكر
٣٠/٤/٢٠١٤

الملحق رقم(5)

أسماء المحكمين لمقياس المهارات الإرشادية والبرنامج الإشرافي

أسماء المحكمين لمقياس المهارات الإرشادية			
الرقم	الاسم	التخصص	الرتبة الأكاديمية
1	أحمد عبد المجيد الصمادي	الإرشاد النفسي	أستاذ
2	قاسم محمد سمور	الإرشاد النفسي	أستاذ مشارك/ ا
3	عمر مصطفى الشواشرة	الإرشاد النفسي	أستاذ مساعد/ ا
4	رامي عبدالله طشطوش	الإرشاد النفسي	أستاذ مساعد/ ا
5	أحمد عبدالله الشريفين	الإرشاد النفسي	أستاذ مساعد/ ب
6	فواز أيوب المومني	الإرشاد النفسي	أستاذ مساعد/ ا
7	حنان ابراهيم الشقران	الإرشاد النفسي	أستاذ مساعد/ ب
8	علي صالح جروان	الإرشاد النفسي	مدرس/ب
9	عبدالله عبد الغفور الصمادي	القياس والتقويم	أستاذ
10	يحيى محمود الصمادي	القياس والتقويم	أستاذ مشارك/ ب

أسماء المحكمين للبرنامج الإشرافي المستند إلى نموذج التحكيم

الرقم	الاسم	التخصص	الرتبة الأكاديمية
1	أحمد عبد المجيد الصمادي	الإرشاد النفسي	أستاذ
2	قاسم محمد سمور	الإرشاد النفسي	أستاذ مشارك/ ا
3	عمر مصطفى الشواشرة	الإرشاد النفسي	أستاذ مساعد/ ا
4	رامي عبدالله طشطوش	الإرشاد النفسي	أستاذ مساعد/ ا
5	أحمد عبدالله الشريفين	الإرشاد النفسي	أستاذ مساعد/ ب
6	فواز أيوب المومني	الإرشاد النفسي	أستاذ مساعد/ ا
7	حنان ابراهيم الشقران	الإرشاد النفسي	أستاذ مساعد/ ب
8	علي صالح جروان	الإرشاد النفسي	مدرس/ب
9	عبد الكريم محمد جرادات	الإرشاد النفسي	أستاذ مشارك/ ب
10	أمل فواز الصمادي	الإرشاد النفسي	(معلمة)

Abstract

Effectiveness of a Supervisory Program Based on Discrimination Model in Improving the Counseling Skills among a Sample of Counseling Students at Yarmouk University

Submitted By:

Samar S. Smadi

Supervisor:

Dr. Raad L. Al Shawi

The purpose of this study was investigating the effectiveness of a supervisory program based on discrimination model in improving the counseling skills among a sample of counseling students at Yarmouk University. The study sample consisted of (30) female students divided into two groups: the experimental group included (15) students, and the control group included (15) students. The supervisory program and counseling skills scale were prepared for the purposes of this study. The scale has passed two phases:

1- Initial building of the scale.

2- Checking reliability and validity.

As well as validity for supervisory program has checked, the program concluded ten sessions, two sessions weekly, and 120 minutes for each session.

The supervision and worksheets has been applied through discrimination model; this included a three (focus of supervision) - by - three (role of the supervisor) matrix of supervision options, thus providing supervisors with nine distinct choices for any particular supervision intervention. The three areas of focus in this model are intervention, conceptualization, and personalization. The three roles are teacher, consultant, and counselor. It should be noted here that novice counselors are often in need of direction. Therefore, a supervisor working with a novice counselor may use a teacher role with more frequency.

The statistical analysis includes: means, standard deviations, MANCOVA and ANCOVA. Results showed a statistically significant difference between the experimental and control group. and in favor of the experimental group.

The study recommendations including: identifying students problems in practical training and finding solutions to them.

Keywords: effectiveness counseling supervisory program, counseling supervision, discrimination model.